

POLLYANA AGUIAR FONSECA SANTOS

MODOS DE ESTAR NA ESCOLA: EXPERIMENTAR, CRIAR, CONTAGIAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Maria Kasper

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Santos, Pollyana Aguiar Fonseca
Modos de Estar na Escola: experimentar, criar, contagiar. / Pollyana Aguiar
Fonseca Santos. – Curitiba, 2016.
123 f.

Orientadora: Profª Drª Kátia Maria Kasper.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – Comunidade Escolar. 2. Projeto A Escola que Queremos. I. Título.

CDD 370.193



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **POLLYANA AGUIAR FONSECA SANTOS**, intitulada: **MODOS DE ESTAR NA ESCOLA: EXPERIMENTAR, CRIAR, CONTAGIAR**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação.

CURITIBA, 29 de Agosto de 2016.

Profª KÁTIA MARIA KASPER Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Profª CLÁUDIA MADRUGA CUNHA Avaliador Interno (UFPR)

Prof. CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE Avaliador Externo (UNESP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

AGRADECIMENTOS

À todos aqueles e todas aquelas que fizeram parte da minha trajetória pelas escolas estaduais de Curitiba, nesse eterno aprender-desaprender, para talvez se reinventar, devir. Em especial aos/às colegas de trabalho e alunos/as que fizeram parte do projeto “A escola que queremos”. Por tudo o que pude aprender com vocês, e muito mais, gratidão imensa.

À Odete Buzzatto pelos olhares e palavras, por compartilhar, confiar e encorajar sempre.

À Kátia Kasper por, generosamente, criar aberturas e me permitir descobrir tantos outros mundos, a cada encontro, olhar, indagação, indicação. Pelas leituras, sempre atentas, pela orientação sempre sensível e precisa, muito obrigada.

À Flávia, Emerson, Geceoní, Murilo, Juliano e Denise, colegas do grupo de orientação e pesquisa em torno do projeto “Singularização: experimentação, corpo, educação, arte, ecosofia”, coordenado pela professora Kátia Kasper, por compartilhar os momentos e processos de pesquisa.

À banca examinadora, pela disposição em ler e contribuir com esta pesquisa.

Aos professores e colegas do PPGE-TPE.

Aos meus amigos e familiares, que estiveram sempre presentes, apesar das minhas ausências. Em especial ao Thiago, companheiro e parceiro e à Maya por toda alegria que irradia e contagia.

Não há um modelo a imitar. Há um mundo a ser criado. Um mundo novo. O novo, ensina Deleuze, não se opõe ao velho, não é o futuro melhor perante o passado. O novo opõe-se ao rotineiro, previsível, ordinário. (Walter Kohan. O que pode um professor?)

RESUMO

Esta pesquisa investigou processos experimentais de formação disparados por um projeto realizado em uma escola estadual de Curitiba, durante o ano de 2014. Buscou-se, com a pesquisa, acompanhar alguns efeitos produzidos com sua proposição, especialmente práticas instauradoras de formações como potências liberadoras de devires. Devires efetuados nos/pelos encontros envolvendo a comunidade escolar, entre ideias, corpos, conflitos, olhares, desejos potencializados com o desenvolvimento do projeto e tudo que o envolveu. Nesse sentido, evidenciou-se a dimensão processual do projeto e seus desdobramentos – especialmente durante o ano de 2015 –, buscando, com a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; DELEUZE; PARNET, 1998), seguir os traçados de algumas das linhas que o compõem. Operar a cartografia exigiu desnaturalização, suspensão dos automatismos e desterritorialização, em um movimento para construir uma sensibilidade, uma abertura para o acontecimento. Buscou-se, com a pesquisa, dar passagem ao que acontece, performatizando um corpo-pesquisadora atento e presente. Compondo uma escrita com várias vozes, buscou-se ainda apontar a potência de alguns desdobramentos do projeto, no sentido da produção de outras relações e práticas pedagógicas, atravessando e indo além das rotinas e repetições. O projeto ultrapassou as fronteiras da sala de aula, dos muros da escola e das grades curriculares, através da promoção de debates, pesquisas, visitas, intervenções, esgarçando os tecidos mais endurecidos das tramas do cotidiano escolar, possibilitando aberturas para uma educação menor (GALLO, 2007; 2013; 2015). Os processos de formação envolveram aprendizagens que se deram por contágio, apostando também na potência dos estudantes para desestabilizar os processos de subjetivação excludentes (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Criaram-se fendas no espaço-tempo escolar para a emergência do inesperado, mobilizando os grupos, contagiando a comunidade escolar e potencializando a produção de outros modos de estar na escola.

Palavras-chave: educação menor; formação; cartografia; experiência; singularização.

RÉSUMÉ

Cette recherche a examiné des processus expérimentaux de formation, déclenchés par un projet réalisé dans une école d'état de Curitiba, durant l'année 2014. On a cherché à suivre certains effets produits par sa proposition, en particulier des pratiques instauratrices de formations comme puissances libératrices de devenir. Devenirs effectués par et dans les rencontres engageant la communauté scolaire, entre idées, corps, conflits, regards, désirs potentialisés par le développement du projet et tout ce que cela a entraîné. En ce sens, la dimension processuelle du projet et de ses suites – particulièrement au cours de l'année 2015 - a été mise en évidence ; on s'est efforcé, par la cartographie, (DELEUZE; GUATTARI, 1995; DELEUZE; PARNET, 1998), de suivre le tracé de certaines des lignes qui le composent. Opérer la cartographie a exigé une dénaturalisation, la suspension des automatismes et la déterritorialisation, en un mouvement pour construire une sensibilité, une ouverture à l'événement. On a cherché, dans cette investigation, à céder le passage à ce qui arrive, en y engageant un corps-chercheuse attentif et présent. Composant une écriture à plusieurs voix, on a cherché à montrer la puissance de certaines suites du projet, dans le sens d'une production de rapports et de pratiques pédagogiques autres, traversant et allant au-delà des routines et répétitions. Le projet a débordé les frontières de la salle de classe, des murs de l'école et des programmes scolaires, par la promotion de débats, de recherches, de visites, d'interventions, déchirant les tissus les plus durcis de la trame du quotidien scolaire, rendant possible l'ouverture à une éducation mineure (GALLO, 2007; 2013; 2015). Les processus de formation ont mobilisé des apprentissages par contagion, pariant également sur la puissance des écoliers pour déstabiliser les processus de subjectivation excluants (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Des fissures dans l'espace-temps scolaire se sont créées, permettant l'émergence de l'inattendu, mobilisant les groupes, contagionnant la communauté scolaire et potentialisant la production d'autres manières d'être à l'école.

Mots-clés : éducation mineure ; formation ; cartographie, expérience, singularisation.

SUMÁRIO

1 TENSÕES, CRIAÇÃO, EXPERIMENTAÇÕES	10
1.1 A escola que queremos	11
1.2 Liberar devires, afirmar singularidades	14
1.3 Operar a cartografia (ou Devir-cartógrafa)	28
2 TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS PRODUZIDOS	44
2.1 Habitar	45
2.1.1 Abrir o portão	46
2.1.2 Comer o pão	46
2.1.3 Varrer o chão	46
2.1.4 Encher o “busão”	46
2.1.5 Pintar, obstinação	47
2.1.6 Delegar, eu não!?	47
2.2 Existir	48
2.2.1 Queimar	48
2.2.2 Plantar	50
2.2.3 Acolher	50
2.2.4 Ser ou não ser... ..	51
2.2.5 Suportar	51
2.2.6 Transbordar	52
2.2.7 (Re)vitalizar	52
2.2.8 Ocupar	53
2.2.9 Ouvir	54
2.2.10 Democratizar	54
2.2.11 Votar	55
2.3 Experimentar	56
2.3.1 Manter a fachada?	57
2.3.2 Ser afetado	58
2.3.3 Rachar	58
2.3.4 Compor	61

2.3.5 Transversalizar	61
2.3.6 Indagar: “quem sugeriu isso?”	62
2.3.7 Acatar uma solução	62
2.3.8 Lembrar	64
2.3.9 Sentir-se presente	67
2.3.10 Duvidar	68
3 COMBATER E DEIXAR FLUIR	69
3.1 Desterritorializar	70
3.1.1 (Des)aprender	71
3.1.2 Corpo-pesquisadora.....	71
3.1.3 Dissolver-se.....	73
3.2 Estremecer	75
3.2.1 Valorar	76
3.2.2 Controlar	77
3.2.3 Capturar	77
3.2.4 Quantificar	77
3.2.5 Ter língua.....	78
3.2.6 Devir-mulher	78
3.2.7 Singularizar X escolarizar	78
3.3 Devir-menor na educação.....	79
3.3.1 Manifesto	80
3.3.2 Ambição nômade	81
3.4 Problematizar	83
3.4.1 Autoritária, eu?!	83
3.4.2 Rotina	84
3.4.3 Transtorno de ansiedade	85
3.4.4 Suspende o tempo	85
3.4.5 Intempestivo	86
3.4.6 Qualidade da educação	86
3.4.7 “E deu certo?”	86
3.4.8 As ondas do mar	87

3.4.9	Números	87
3.4.10	Correndo riscos I	88
3.4.11	Motim	88
3.4.12	Perder o controle	90
3.4.13	Correndo riscos II	90
4	CONTAGIAR: PROCESSOS DE/EM (DE)FORMAÇÕES.....	92
4.1	Singul(ariz)ar	93
4.1.1	Participantes... protagonistas?	94
4.1.2	Piratas.....	95
4.1.3	Equações.....	96
4.1.4	Rótulos.....	97
4.1.5	Grupo do “fervo”	97
4.1.6	Individual X Social	98
4.1.7	Quando eu crescer.....	98
4.1.8	Ampliar horizontes.....	101
4.2	Fabular	102
4.2.1	Rir	103
4.2.2	(Des)equilíbrio	106
4.2.3	(Im)permeabilidade	107
4.2.4	Ir além	109
5	SEGUIR	111
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXOS.....	118

1 TENSÕES, CRIAÇÃO, EXPERIMENTAÇÕES

*Por mim, só, de tantas minúcias,
não era capaz de me lembrar,
não sou de à parada pouca coisa;
mas a saudade me lembra. Que
se hoje fosse. (Guimarães Rosa.
Grande sertão: veredas)*

Uma interrupção. Em uma das turmas de sétimo ano, naquela tarde, o professor já havia encerrado as atividades de sua aula e, como era de praxe, aproveitava os últimos minutos para permitir que os alunos conversassem, circulassem pela sala ou mesmo utilizassem aparelhos eletrônicos pessoais. Logo na sala ao lado, a professora nem havia se dado conta de que, em breve, os/as alunos/as saíam para o intervalo, e continuava a escrever lições com giz branco para serem copiadas do quadro; na semana seguinte haveria prova e não havia tempo a perder. Enquanto isso, no pátio, alunos/as aguardavam para tomar água no bebedouro, formando uma fila; conversavam e riam comentando os jogos da aula de educação física. Na cozinha, os peixes empanados, que seriam servidos com arroz e alface, já estavam assados e prontos para serem servidos; a merendeira aproveitava o tempo livre para checar o estoque de alimentos e pensar no cardápio da próxima semana.

O céu estava nublado e o vento balançava as árvores frondosas plantadas na década de 1980, após a construção da escola naquele terreno. Pequenas, redondas e amarelas, folhas e pétalas voavam e pousavam suavemente no gramado que circunda a escola, cercada por altos muros acinzentados.

Na secretaria da escola, um ex-aluno estava em pé em frente ao balcão de atendimento, aguardando a entrega de seu histórico escolar. Do outro lado do balcão da secretaria, as funcionárias tinham a atenção voltada para as alunas que se preparavam para fazer a leitura de um artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, acompanhado de um pequeno texto escrito por elas com outros colegas do grupo do projeto. O microfone captou as vozes delicadas, ainda de criança, e fizeram-nas soar nas caixas de som por toda a escola, interrompendo as conversas, as risadas, os planos, os percursos, a espera.

1.1 A escola que queremos

Era uma época em que a vontade e a obstinação de existir, de deixar marcas, de provocar atrito com tudo aquilo que existe, não era inteiramente usada, dado que muitos não faziam nada com isso[...] (Ítalo Calvino. Cavaleiro Inexistente)

A proposição de um projeto em uma escola estadual de Curitiba provocou tensões nos modos de estar na escola e de pensar a educação e o currículo escolar, em meio às discussões envolvendo toda a comunidade escolar sobre como colocá-lo em prática. Então denominado “A escola que queremos”, o projeto foi proposto no ano letivo de 2014 pela equipe pedagógica e direção. Esta pesquisa teve como objetivo investigar processos experimentais de formação disparados pelo projeto proposto, vivenciado e experimentado na escola, bem como investigar alguns efeitos gerados por esse movimento, por meio da produção de depoimentos dos participantes e do agenciamento das múltiplas vozes.

As atividades do projeto, objeto desta investigação, consistiram em incentivar e criar oportunidade para que os/as alunos/as – das doze turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental regular existentes naquele ano – se organizarem em grupos por afinidade com um dos temas propostos pela equipe pedagógica e direção escolar. Tais grupos poderiam ser formados por membros da mesma turma, mas se reuniriam com grupos de outras turmas e turnos que tivessem interesse no mesmo tema. Os temas, então denominados “desafios”, tinham como objetivo serem disparadores para desenvolvimento de pesquisas, projetos e ações protagonizados pelos/as alunos/as, tais como promover debates, visitas técnicas, campanhas, palestras, oficinas, jogos, peças teatrais, intervenções etc.¹ Dentre os desafios, podem ser citados: Esporte e Lazer; Direitos e Deveres (posteriormente Estatuto da Criança e do Adolescente); Drogas; Sexualidade; Tecnologia e Inovação; Cidadania e Meio Ambiente; Literatura, Filosofia, Ciência e Arte.

¹ As imagens apresentadas nesta dissertação são de situações, cenas etc. que se passaram na escola pesquisada e são de autoria desconhecida, já que foram produzidas com a câmera fotográfica da escola por, que estava sempre à disposição e foi utilizada por diversas pessoas.



O projeto – realizado no horário regular das aulas nos períodos da manhã e da tarde, abrangendo todos os alunos/as e professores/as – foi uma intervenção na organização da escola, alterando o funcionamento dos horários, as relações entre professores/as e alunos/as e os modos de ocupar os espaços.

Em meio a essas tensões, o projeto suscitou processos de criação, bem como desencadeou processos de formação em uma série de ações, dentre as quais podem ser citadas a tarde em que os palhaços ocuparam a escola; o longo caminho em um ônibus articulado lotado de crianças rumo ao Circo da Cidade²; as visitas de diferentes grupos de alunos/as à escola de educação especial vizinha ou à uma comunidade terapêutica³; a roda de conversa entre alunos/as adolescentes e um casal homoafetivo de alunos do período noturno (EJA⁴); o uso do sistema de som pelos/as alunos/as para ser porta-voz de artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente; as inúmeras atividades em espaços externos e em outras instituições culturais, esportivas, educativas etc.

Algumas ações e possibilidades serão apresentadas nesta dissertação, sem pretender a sua totalidade. Almejou-se neste trabalho problematizar o projeto, analisando alguns efeitos gerados e as relações que constituem o objeto-problema com/pelo agenciamento das vozes dos/as participantes, em aliança com os autores.

Serão traçados a seguir percursos da construção da presente pesquisa, iniciando com alguns caminhos da minha formação. Formação pensada com Larrosa e Nietzsche em “como se chega a ser o que se é”, e, com Félix Guattari e Sueli Rolnik, nos processos de singularização. Em seguida são definidos os traços da metodologia da pesquisa, pensando-a com a ideia de ciência menor (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e na maneira como a análise cartográfica tem a potência de proliferar sentidos e inaugurar novos problemas, como a própria constituição da pesquisadora e de um corpo aberto, atento e sensível. Ainda em torno da metodologia, a escrita é problematizada, pensando em como escrever/dizer as possibilidades de formação e alguns desdobramentos do projeto pesquisado, buscando agenciar as múltiplas vozes, a partir dos depoimentos produzidos.

² Projeto financiado pela Fundação Cultural de Curitiba.

³ Instituição voltada ao atendimento a dependentes químicos.

⁴ A escola ofertava educação de jovens e adultos no período noturno.

Com o objetivo de descrever, traçar os territórios existenciais produzidos e criados a partir do projeto, são apresentados blocos de fragmentos de textos. Os fragmentos vão traçando linhas que pretendem conexões, uma composição de séries e encadeamentos.

Os fragmentos são constituídos no exercício de criar alianças, operar e deslocar conceitos, tais como os de *acontecimento*, *devir*, *linhas de fuga*, *rizoma*, *máquina de guerra*, *nomadismo*, *desterritorialização* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1996, 1997a, 1997b), *experiência* (LARROSA, 2002, 2011, 2014) e *educação menor* (GALLO, 2007, 2013, 2015), entre outros. Essas alianças conceituais apontam problematizações levantadas a partir do percurso de pesquisa, sobretudo nas interseções entre aspectos teórico-conceituais e as questões que emergiram nos depoimentos realizados sobre o projeto na escola.

Os conceitos podem ser operados para pensar a escola, os limites, as possibilidades de rachar as linhas de segmentaridade de maior dureza e o que o projeto pesquisado pôde e ainda pode realizar – dada a impossibilidade de mensurar e limitar os desdobramentos provocados.

Ao final, busco reiterar a opção ética, estética e política pela criação, multiplicidade, proliferação de sentidos e inauguração de novos problemas. Busco seguir, mantendo abertas as possibilidades para pensar e criar outros modos de estar na escola e, também, no mundo.

1.2 Liberar devires, afirmar singularidades

Tenho que ir lá e inventar, porque as coisas que os outros sabem fazer e sabem cantar eu não sei fazer e não sei cantar. (Tom Zé. Documentário “Fabricando Tom Zé”.)

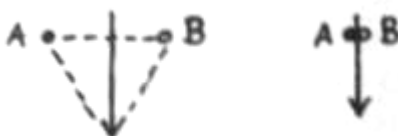
“[...] isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção.” (Jorge Larrosa. Como se chega a ser o que é. Para além da Bildung.)

Pensar esta pesquisa implica pensar em como o(s) encontro(s) com/no território escolar me afetaram. Implica em pensar em como essa temática tornou-se um problema de pesquisa para mim, em como estou conectada a esse objeto de pesquisa, e em como o projeto pesquisado esteve colado a todo meu pensar, agir e querer, já que materializava o que desejava e acreditava ser possível, e até necessário, enquanto proposta educacional na escola. E mais: implica pensar no modo como fabular sobre os processos educacionais escolares pode contribuir para desencadear processos de singularização.

Os processos de formação vão além da ideia clássica de *bildung*, já que esta supõe a constituição de uma identidade própria e particular, sobretudo voltada para o humanismo, a autocompreensão, a consciência, ao passo que a singularização implica em um devir, no qual

o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que se ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2005, p. 76)

A singularização implica em superar os sistemas de (sobre)codificação e estratificação, que estabelecem o “dever ser” dos papéis que compõem as instituições familiares e profissionais. Na instituição escolar, “diz respeito a toda expectativa que a sociedade deposita no trabalho do educador e que, de certo modo, define o que é ser um ‘bom professor’, o que é ser um ‘bom aluno’” (PASTRE, 2015, p. 93). A codificação funciona definindo identidades, que são pontos bem determinados. Seguir o caminho da singularização consiste em seguir por entre esses pontos – ser-professora (de geografia), ser-gestora (diretora auxiliar de uma escola pública), ser-pesquisadora (em educação) – traçando desvios, mais do que indo de um ponto a outro. “Uma linha de devir [...] passa *entre* os pontos, ela só cresce pelo meio, e corre numa direção perpendicular aos pontos que distinguimos primeiro [...] entre-dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 91).



Uma linha de fuga não liga dois pontos, mas passa entre eles, levando-os “para uma vizinhança comum onde desaparece a discernibilidade dos pontos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 92).

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. (DELEUZE, 1997, p. 11)

Visando a criar conexões em torno de uma ideia de devir em minha formação, partirei de um ensaio do livro *Nietzsche e a educação*, no qual Jorge Larrosa apresenta e comenta “as três metamorfoses”. Segundo o ensaio, Nietzsche utiliza-se das figuras do Camelo, do Leão e da Criança para descrever os estados de espírito. De acordo com Larrosa, esse primeiro discurso de *Zaratustra* “é uma afirmação pura, um canto à vida, uma chamada à transfiguração, uma figura de ligeireza, da alegria e da inocência do porvir” (2005, p. 111).

César Leite, por sua vez, afirma que, nesse discurso, “Nietzsche nos indica uma ideia que aponta um caminho para essa liberdade” (2011, p.103). E, ainda, a partir dessas metamorfoses, Larrosa sugere

a abertura de outra coisa, de outra liberdade ou, talvez, de outra coisa que não a liberdade, de outra coisa que talvez podemos seguir nomeando com a palavra liberdade, porém não agora com a ideia ou o conceito de liberdade que atravessa a filosofia moderna [...] (LARROSA, 2005, p. 108).

Buscarei fazer analogias dessas metamorfoses com algumas imagens de meu percurso de formação, que serão apresentados enfatizando os afetos e as intensidades. Imagens de um passado virtual, um espaço-memória individual ou coletivo no qual adentramos no ato de lembrar e no qual “cada memória desenvolve uma história cronológica” (BOGUE, 2011, p. 28), mas materializadas em textos nos quais o presente é “uma variável de diversos ritmos e durações contraídas, retenções e de prolongamentos [...]” (*ibidem*, 2011, p. 28), e o futuro, uma abertura, uma fissura caótica no tempo, uma crise.

Cheguei à escola para trabalhar como professora com uma atitude como a do Camelo, animal domesticado e de carga, “um animal que diz sim a tudo o que se lhe impõe e que encontra sua felicidade em cumprir com seu dever” (LARROSA, 2005, p. 109). Uma professora-camelo procura modelos a seguir, buscando respeito e tentando se enquadrar nos padrões daquilo que poderia ser considerado “ser professora” (uma boa professora), descobrir o que seria “uma (boa) aula” e o que se espera de uma professora. Uma inquietação tomou conta de mim, porque não encontrei respostas. Algumas pistas apareciam: professoras que eram respeitadas pelos/as alunos/as – ou até mais do que isso: temidas –, cujas aulas eram um silêncio completo... Seria esse o modelo a reproduzir?

Aqui, em meu percurso de formação, a busca por modelos e um enquadramento nos supostos padrões do *ser-professora* entram em choque com pequenas aberturas, brechas e linhas de fuga, desencadeando e liberando devires, ao passo que “a ideia de ‘devir’ está ligada à possibilidade ou não de um processo de se singularizar” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 74).

A singularização, tal como concebida por Félix Guattari, consiste em inventar modos de se relacionar com os processos de subjetivação que envolvem, nesse caso, professores/as, alunos/as, o aprender e o ensinar. Essa singularização se faz como uma “recusa à subjetivação capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 47), combatendo as implicações políticas desses processos de subjetivação, como condições de opressão, exploração e dominação.

Essa singularização força a pensar no que nos afeta, nos move e nos mobiliza na produção de fluxos desejantes que atravessam todo o campo do social e que, para além da reprodução de modelos, inventa modos de deslizar em nossas relações pedagógicas, por entre linhas de segmentaridade duras, tentando traçar e seguir linhas flexíveis e linhas de fuga.

Os processos de singularização e de devir estão sempre inacabados/as, em constante produção e transformação: um/a professor/a que não sabe “dar aulas”, nem “broncas”, nem “castigos”; tal qual o índio que não sabe cultivar milho ou o “campeão de natação que não sabia nadar” (DELEUZE, 1997, p. 12).

Os momentos dos quais tenho mais lembrança em meu percurso de professora são aqueles nos quais assumi um não saber, em que escapei. Talvez, aqueles dos desvios, das linhas de fuga. Marcaram-me os momentos em que escapamos do território da aula, a sala, e fomos “brincar na praça”, “passear na fazenda” ou “subir uma montanha”; momentos em que desterritorializamos a aula. Marcaram os momentos em que escapamos do previsível, do que está nos livros e manuais, e acessamos e criamos outros mundos com música, cinema e literatura. Tudo aquilo que me passou e por isso me *trans*-formou. Os momentos que marcaram aconteceram quando deixamos de ser professora e alunos/as – sujeitos genéricos da educação escolar do modo que se espera que sejamos –, assumimos nossa singularidade e apostamos no devir.

Isso aconteceu quando busquei algo da atitude do Leão: resistência, negação e destruição. Quando busquei resistir aos modelos, negar os padrões e destruir a ideia de normalidade, não pelo criticismo kantiano que “nos faz livres e escravos ao mesmo tempo: somos livres pela interiorização da lei. [...] confirmando os valores estabelecidos” (LARROSA, 2005, p. 113-114). O Leão nega a si mesmo para suprimir os valores vigentes, em uma “experiência-limite na qual coincidem a destruição e a criação, na qual a aparição epifânica de algo novo, de algo imprevisto, de algo outro, só se dá ao preço do sacrifício do que já se é.” (*ibidem*, p. 115).

É no instante em que se dá a morte do Leão que aparece a Criança, de modo que “a liberdade está assim na brecha entre o leão e a criança” (*ibidem*, p. 117).

Esse espaço de incerteza pode ter sido criado quando fomos “brincar na praça” para simular a relação entre negros escravizados em processo de formação de um quilombo e a repressão sofrida por parte dos capatazes das fazendas. A aula, que era um jogo, virou brincadeira no corpo das crianças. O que era sério – a violência – sumiu e assumiu o seu lugar um pega-pega despretenso e divertido. Como avaliar isso? Uma perda de tempo, uma atividade que não deu certo, falta de preparação, organização e controle? Ou apenas o encontro entre o que foi planejado e previsto e o modo como isso foi capturado pelos alunos/as? A formalidade foi ignorada e, apesar de cada um incorporar e se manter em seu “papel”, os/as alunos/as passaram a seguir os códigos do brincar infantil. Mas por que interessa avaliar? Talvez para constatar se essa ou aquela receita “deu certo” e se deve ser reproduzida. Mas isso não se sustenta no modo em que estamos pensando a experiência, como irreproduzível, irrepetível, singular, única (LARROSA, 2002).

E o que interessa avaliar? Avalia-se uma ação educativa por si só? Avalia-se, sobretudo, por seu potencial em materializar modos de vida, os quais, por sua vez, podem ser avaliados pela sua “capacidade de resistência” (DELEUZE, 1992, p. 218). Avalia-se cada tentativa, como apontado por Kátia Kasper ao pensar nas possibilidades dos diferentes modos de existência: “Deleuze afirma a necessidade de avaliar cada uma delas, em sua capacidade de fugir ao controle ou de submeter-se a ele” (KASPER, 2004, p. 28). Talvez, assim, ao desterritorializarmos a aula e irmos para a praça⁵, tivemos a oportunidade de sentirmos algum desconforto por deixarmos nossos lugares corriqueiros na sala de aula. E, talvez, ao realizar a desterritorialização, criar possibilidades de resistir. Resistir ao que é pré-estabelecido, levando ao questionamento de o que fazer com nossos corpos, já que não havia um lugar predeterminado para eles. O espaço era livre e aberto, fazendo-se necessário criar outros modos de se relacionar.

Quando fomos “passear na fazenda”, pensamos na visita a uma chácara educativa, planejada para proporcionar conhecimentos sobre a cidade e o campo, ecologia e ciclo da água. Esses temas estiveram presentes no discurso formal, mas o que os/as estudantes mais ouviram não foram nossas palavras e aquilo que havíamos previsto sistematicamente, mas o que sentiram e viveram em seus corpos: estar em um espaço diferente, caminhar pela trilha, estar próximo dos animais, e até montar um cavalo pela primeira vez! Enquanto a professora-camelo buscava justificar e planejar a atividade pedagógica, estabelecendo objetivos e conteúdos a serem abordados; a força da atitude do leão seguia no sentido oposto: estar aberta a outra coisa para além do que estava previsto, para o intempestivo.

Passaram-se cinco anos para que eu soubesse o quanto a visita à chácara produziu afetos e como essa experiência ressoou ao longo do tempo. Foi quando reencontrei o Diogo – aluno da turma de 6ª série em 2009 – e fui surpreendida pelo relato de que aquela volta montando o cavalo mudou a vida dele, mesmo tendo durado apenas um minuto e tendo sido puxado em uma área cercada. Nosso encontro não foi uma coincidência qualquer, na rua ou no supermercado. Foi no curso Jovem Agricultor Aprendiz, que promovemos na escola em 2014, no período em que trabalhei na direção, em parceria com o SENAR – outra escola estadual de Curitiba, localizada em um bairro essencialmente urbano, vizinho àquele onde se

⁵Praça pública vizinha à escola estadual em que trabalhei de 2009 a 2011.

situa a escola onde o conheci. Devido à disponibilidade de vagas, o curso foi divulgado em outra escola do bairro, onde Diogo cursava o Ensino Médio Técnico em Meio Ambiente. Uma noite, já após várias semanas de curso, escutei-os saindo da aula e fui acompanhá-los. Trocamos algumas palavras com certo distanciamento, pois não nos conhecíamos. Perguntei se estavam gostando do curso, se iriam embora a pé etc., nada de importante. Até que Diogo perguntou se eu não o reconhecia, já que havia sido meu aluno em outra escola anos atrás. E falou do quanto havia sido importante aquele “passeio na fazenda”, que o influenciou a estar ali no JAA e estar fazendo o curso técnico. Falou ainda do seu desejo de cursar faculdade de agronomia!

Já quando fomos “subir uma montanha” na aula de campo ao Morro Anhangava, o que mais contou foi o choque do corpo disciplinado e anestesiado com uma vastidão de sensações. Todos os sentidos são provocados no contato com a montanha, desde o cansaço físico e a sede até a impressionante dimensão de horizonte que estar no alto de uma montanha proporciona. Como pode um/a professor/a resistir às forças que impedem que algo aconteça, que barram o que foge? O contato com um ambiente de montanha é um acontecimento tal como a leitura de um livro/texto, sendo que para haver experiência o que importa é a relação com o texto e a transformação que se processa dessa relação subjetiva (LARROSA, 2011; 2014).

Os acontecimentos fizeram parte de algo planejado, mas extrapolaram o que havia sido previsto e foram além dos planos de aula e dos projetos pedagógicos – concebidos como estrutura e gênese do plano de organização e desenvolvimento, que “concerne de todo modo o desenvolvimento das formas e a formação dos sujeitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 54) –, invadiram o território do desconhecido e, por isso, marcaram por terem a potência de uma experiência ou de

um acontecimento inesperado que interrompe a previsibilidade na história, sua tranquila sucessão, para atualizar um virtual inesperado, imprevisível, intempestivo. O mundo se cria quando passamos do ser ao devir, quando entramos em devir. (KOHAN, 2008, p. 57)

Os acontecimentos foram marcantes por se darem em outro plano, “onde nada se desenvolve, mas coisas acontecem [...] cujas dimensões não param de crescer com aquilo que se passa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 55), de proliferação, de contágio, de afetos: o *plano de consistência* ou de *composição*.

Ir além, em uma ação-atitude do Leão, mas já abrindo o caminho para o surgimento da Criança. O salto no qual consiste o nascimento da Criança tem vínculo com uma imagem de evasão e de ânsia pelo novo que, ainda que possa ter diversos sentidos negativos, somados ao risco de recair em clichês, é “catalisador de nossas perplexidades” (LARROSA, 2005, p. 122). A Criança é afirmação, criação, abertura, possibilidade e início. Mas é uma origem não cronológica, pois “a criança suprime o tempo histórico pela aliança do presente com o eterno. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, mas está cheio de clarões, de intermitências.” (*ibidem*, p. 123).

O envolvimento com um grupo durante a faculdade de geografia contribuiu para estabelecer cruzamentos da minha relação com o campo social (língua, sistema econômico, representações...), traços de um processo de singularização. Esse movimento de criação alimentou e continua alimentando possibilidades infinitas, um eterno início para novos possíveis. É uma marca a ser atualizada, dado que

cada marca tem a potencialidade de voltar a reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. (ROLNIK, 1993, p. 242)

Já nos primeiros meses no curso de licenciatura, me deparei com cartazes coloridos feitos à mão, convidando para um encontro para discutir “práticas pedagógicas alternativas”. Essa cena aconteceu no campus Centro Politécnico da Universidade Federal do Paraná, onde se localiza o departamento de geografia e ocorre a maior parte das aulas das disciplinas do curso, com exceção das aulas da área de educação. Cada coisa deveria estar em seu lugar. O fato é que fui inexoravelmente atraída pelo convite do pequeno cartaz artesanal, e compareci no local e data marcada. Estávamos no lugar certo. A convocação dos cartazes havia sido feita por uma aluna da graduação e reuniu um grupo de, mais ou menos, uma dezena de outros alunos/as que se sentiram mobilizados pelas mensagens veiculadas de modo tão sensível e singular.

Muito mais do que apenas uma reunião, aquele foi o primeiro de muitos encontros do nosso processo coletivo de criação. Os primeiros encontros funcionaram como um espaço de desabafo sobre as angústias já acumuladas a partir dos trabalhos de observação e práticas de ensino em escolas da educação básica – alguns já haviam cursado disciplinas da licenciatura, mas eu não. Não havia represado minhas angústias, mas me identifiquei com o que era dito e com as preocupações apresentadas, porque tudo era muito real e verdadeiro. A grande questão que discutíamos era sobre como é possível que o ensino de geografia tivesse mais sentido para os estudantes (e sentido também para quem ensina). Ou seja: quais práticas pedagógicas podem transformar a educação em algo que tem sentido para os envolvidos? Além de podermos desabafar, realizávamos ali naquele espaço um processo de reflexão, de discussão e de criação. Tínhamos necessidade de criar, propor, agir e de nos colocarmos em movimento.

Foi assim que o grupo se tornou o “Dramatizgeo”⁶. Conduzidos pela colega que desenhou os cartazes-convite – e que, além de geografia, estudava artes cênicas –, assumimos o objetivo de pesquisar a “dramatização para o ensino de geografia”. O processo principal de produção foi a adaptação do texto “A máquina”, de Ignácio de Loyola Brandão. Realizamos a apresentação em diversos espaços: no “Chá Geográfico”, em um seminário de formação do MST, em uma turma de didática do curso de magistério de um colégio estadual de Curitiba. Nesse grupo, aprendi a ser, conviver, colaborar e tantas outras coisas mais, como saber que há um vir a ser desconhecido, que acontece no contato com o outro. Desse modo, para além da formação inicial em seus momentos formais, conversas informais e notícias de experiências de escolas com práticas “alternativas” agiram, dando maior elasticidade aos limites do que acredito ser possível na escola. Movem-se os processos de singularização ao articular o que vivo, sinto e penso, aos modos impensáveis, ou apenas impensados, e imprevisíveis de vida.

Mas “a figura daquilo no qual o que somos e o que seremos está cada vez, e novamente, posta em jogo” (LARROSA, 2005, p. 125). Sobretudo, precisamos lembrar que coexistem em nós Camelo, Leão e Criança, em constante metamorfose, arrastando-nos ora capturados pelo tempo contínuo (*Chronos*), de volta ao gregarismo e servilismo; ora abrindo novas brechas para o intempestivo.

⁶ O grupo de dramatização para o ensino de geografia foi institucionalizado através da criação de um projeto de extensão universitária, vinculado ao LABOGEO, do Departamento de Geografia da UFPR.

Anos mais tarde, trabalhando na escola pública – no período em que se deu o projeto “A escola que queremos” –, estive ocupando o cargo de direção auxiliar⁷. Procurei modos de viver e conviver com as relações de poder inerentes ao cargo, ao mesmo tempo em que assumi as responsabilidades e atribuições da gestão escolar – prescrições previstas em leis, decretos, regimentos etc. Também busquei criar modos singulares de ser diretora. Procurei estar aberta aos encontros, para que os encontros fossem encontros de mundos, abertura para outros mundos e criação de outros mundos.

Pois nesse momento eu já havia entendido que não existem modelos que “resolvam”, que tudo é criação e que a vida se dá na e pela experiência e em suas aberturas. Atuar como diretora auxiliar foi um tempo de abertura. Mais do que considerar essa travessia/passagem pelo território da gestão escolar como uma “experiência de trabalho” para acrescentar em meu currículo, a experiência se deu no sentido da formação e da *trans*-formação. Expus-me “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2002, p. 25), de modo que os acontecimentos tocavam-me, afetavam-me, e, às vezes, feriam-me.

Para mim, o cargo de direção foi uma posição de poder com a qual convivi, mas, sobretudo, combati. Vivi em um processo de resistência aos modelos autoritários que se esperam de um/uma diretor/a de escola, na maioria das vezes em um conflito e um confronto que se dava internamente, comigo mesma. Porém, era na relação com os outros (sujeitos, situações, exigências...) que emergia a força para resistir, a potência em pensar diferente e não no mesmo, fugir dos modelos.

“Invenção de novas possibilidades de vida? Criação? Autocriação? Talvez.” (LARROSA, 2005, p. 126). Talvez seja um processo de singularização existencial que segue mudando em direção ao imprevisível, conforme aponta Félix Guattari ao afirmar que a ideia de revolução está relacionada ao processo de singularização que produz algo que não existia “na própria existência das coisas, dos pensamentos e das sensibilidades. *É um processo que acarreta mutações no campo social inconsciente, para além ou aquém do discurso.*” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 185).

⁷Estive no cargo de direção auxiliar em um colégio estadual de Curitiba no período de janeiro de 2012 a janeiro de 2015.

No início de 2014, dias antes do retorno dos/as professores/as e funcionários/as para a “Semana Pedagógica”, a pedagoga da escola e eu (então diretora auxiliar da escola) nos reunimos, como nos dois anos anteriores, para pensar, planejar e organizar o material para o curso de formação continuada. Na rede estadual de educação no Paraná, tal formação consiste na reunião, no início do período letivo, de toda a equipe de profissionais que atua na escola para um momento de estudo e de (re)planejamento, tanto de ações do coletivo quanto para elaboração do Plano de Trabalho Docente (documento no qual o/a professor/a define metodologia, conteúdos, objetivos e critérios de avaliação que desenvolverá em seu trabalho). Era, portanto, nossa a responsabilidade em coordenar tal formação continuada na escola. Naquele mês de janeiro, havia uma insatisfação, um desconforto, quando nos encontramos; éramos cúmplices naquilo que desejávamos fazer na escola e testemunhas do que estávamos fazendo. Nossa resposta a esse desconforto foi começar a gestar a ideia de um trabalho que fosse realizado ao longo de todo o ano letivo. Era preciso ter longa duração para ser desenvolvido e atravessar (transversalmente) outros mecanismos pedagógicos, como a Semana de Integração Comunidade-Escola⁸, valorizando o processo.

A própria existência da Semana de Integração funcionou como um motor propulsor para criar a ideia do projeto, já que nossa conversa aconteceu, também, pensando no que e como havia sido organizado esse evento nos anos anteriores. Em 2012, com o tema “O teu olhar melhora o meu”, a equipe pedagógica e de direção da escola propôs uma programação de oficinas ofertadas por pessoas convidadas da comunidade externa à escola, como igrejas e ONGs, tais como música (bateria, *didgeridoo*), fotografia e trabalhos manuais. Os/as alunos/as receberam uma ficha com a lista de opções, sendo que poderiam escolher três e teriam a possibilidade de participar de duas delas. Em 2013, os/as professores/as escolheram o tema “Diversidade” – talvez influenciados pela Equipe Multidisciplinar⁹,

⁸ Evento que deve ser promovido por todas as escolas da rede estadual do Paraná com duração de uma semana, com data pré-definidas pela Secretaria de Educação e cuja organização é de responsabilidade da equipe escolar. Essa nomenclatura passou a ser utilizada na gestão do governo Carlos Roberto Richa, sendo que na gestão anterior havia uma prática semelhante denominada “Semana Cultural”.

⁹ Programa da Secretaria de Educação do Paraná que funciona como um programa de formação continuada, gerando certificados para progressão no plano de carreira e, ao mesmo tempo, funcionando como instância que deve fiscalizar, deliberar e realizar ações preventivas de preconceitos étnico-raciais e de gênero, entre outros.

grupo já existente que realiza estudos e ações sobre o tema. Em duplas ou individualmente, cada professore/a escolheu um tipo de preconceito, a partir do qual criou uma proposta de oficina/curso a ser ministrado para uma turma de sua escolha. Os/as alunos/as não participaram da decisão, tendo que participar da oficina/curso conforme determinado. Apesar de cada modo de organizar a Semana de Integração ter tido suas dificuldades e limitações, avaliamos que o evento em si era uma oportunidade que parecia ter a potência de mobilizar a fazer algo diferente na escola. Contudo, a ação estava restrita a um período muito curto – apenas uma semana do ano – e talvez seu modo de funcionamento pudesse ser experimentado em mais momentos no decorrer do ano, ou ao longo de todo ele.

O projeto “A escola que queremos” foi proposto no último ano em que participei da gestão da escola ocupando o cargo de diretora auxiliar. A sua idealização deu-se a partir do desejo da equipe gestora, que o propôs, enquanto a sua realização dependeu da participação e iniciativa de todos/as e aconteceu em meio a intensos debates acerca da sua viabilidade e conflitos gerados para o seu funcionamento.

Já naquele momento de janeiro de 2014 esboçamos uma lista dos desafios, que viriam a ser os temas do projeto, em torno dos quais cada um dos grupos desenvolveria pesquisas e ações. As ideias dos temas tiveram origem em um documento que havia sido elaborado no ano anterior em um processo participativo, envolvendo professores/as, funcionários/as, representantes dos alunos/as e responsáveis. Nesse processo, foi realizado um diagnóstico a partir de um questionário com perguntas separadas em dimensões (Gestão Democrática, Prática Pedagógica, Avaliação e Acesso e Permanência e Sucesso), e seus resultados foram sistematizados em um quadro síntese que contribuiu para a elaboração do Plano de Ação da escola. No plano de ação, em cada dimensão, foram apontados os desafios identificados no processo de diagnóstico, que foram convertidos em alguns dos temas do projeto; outros vieram a ser acrescentados posteriormente por sugestão dos participantes ou suprimidos por falta de interesse.

De posse dessa lista e de um breve parágrafo introdutório, justificando a proposta – considerando os desafios da escola e a constante defasagem entre as metas do plano de ação e o que é viável realizar, bem como o desejo de desenvolver um trabalho ao longo de todo o ano letivo que promovesse o protagonismo dos/das alunos/as –, a ideia foi apresentada em um dos dias da Semana Pedagógica para os/as professores/as e funcionários/as presentes. A gente queria mudar a escola [...] mobilizar para buscar o melhor¹⁰. A conversa aconteceu em uma mesa no pátio coberto em uma tarde quente dos primeiros dias de fevereiro; estávamos sentados em bancos pouco confortáveis e a tensão que a proposta gerou deixou-nos ainda menos confortáveis. Eram inúmeros os questionamentos, empecilhos e preocupações, e não havia respostas para todos. Ainda assim, o grupo ficou animado com a possibilidade de fazer algo diferente, de modo que todos foram convocados a integrar as comissões e convidados a envolver-se no projeto. *A primeira parte que eu me lembro da participação de todos, que eu estava inserida, foi a escolha dos temas. A divisão dos temas por professores, fazendo seus grupos. [...] A gente estava escolhendo alguns temas. Quando seria, como seria a aplicação deles, foi esse o primeiro contato que teve.*

Durante os primeiros meses do ano, as ações foram bastante tímidas, entrecortadas por eventos comemorativos na escola, um período de greve da categoria dos servidores estaduais da educação, que paralisou as atividades na maioria das escolas do estado de 23 de abril a 5 de maio de 2014, e outras alterações no calendário escolar das escolas da rede estadual, como a suspensão de dias letivos devido a um campeonato esportivo de âmbito internacional (a Copa do Mundo Fifa 2014), realizado no mês de junho e sediado, dentre outras cidades brasileiras, em Curitiba.

Nos primeiros meses daquele ano foi feita a divulgação da ideia nas turmas, incentivando (e, por vezes, tornando obrigatória) a escolha do tema no qual cada uma participaria e formando grupos de alunos. Aproveitando aulas em que o/a professor/a tivesse faltado, uma das pedagogas, eu ou o diretor fazíamos uma primeira abordagem para motivá-los/las a se mobilizarem em torno dos desafios da

¹⁰Estarão presentes ao longo de todo o texto trechos dos depoimentos dos/das participantes do Projeto, produzidos nessa pesquisa; com diferentes fontes, definidas para cada participante, conforme consta na próxima sessão: Operar a cartografia (ou Devir-cartógrafa).

escola, pensando na “escola que queremos”¹¹. Os temas e projetos não estavam vinculados às disciplinas curriculares, nem os/as professores/as às suas turmas; buscou-se promover encontros de acordo com a afinidade de cada um. O movimento deveria acontecer partindo dos/as alunos/as: em grupos, eles/elas pensariam naquilo que os/as tocasse e interessasse e elaborariam uma pesquisa e um plano de ação relacionados àquele tema.

Eu não tinha muita ideia do que a gente ia trabalhar. É [foi] uma atividade bem diferente. Eu não sei se eu estou [estava] preparada. Eu nunca dancei capoeira na minha vida! Foi a primeira vez que eu fiz. Eu gosto de coisas novas. Eu gosto de inventar. Quando me instigam a pensar, eu penso! Eu vou atrás, eu pesquiso. Acho que, na verdade, todo mundo precisa. E eu vi que trabalhar diferente com eles [alunos/as] dá certo. Quando você vai trabalhar de forma diferente, você tem que estar aberta a atitudes diferentes deles. Acho que aqui é troca. É diferente de pegar o conteúdo e levar. Um meio de mexer com a escola, de mexer com os alunos, com os professores. Eu acho que os alunos estão até acostumados a esses trabalhos diferentes, mas mexeu muito com os professores.

Os/as professores/as e funcionários/as compunham as “comissões”, para dar suporte e auxílio para as pesquisas e ações, elas [professoras] explicavam o que tinha que fazer. Nós inventamos umas brincadeiras. [...] Nós pesquisamos na internet [...] de vez em quando, nós desviávamos o assunto.

Após o início do ano em que divulgamos a ideia, passamos meses falando apenas entre nós, da equipe gestora: “E o projeto?” Tínhamos a expectativa que, ao apresentar a ideia/provocação, aconteceria um movimento “natural”, mas nos parecia que nada havia acontecido. *[E eu fazia o acompanhamento] do grupo na própria aula. Tinha grupos que foram se organizando rápido... antes do cronograma.*

Havia uma grande expectativa por parte dos/as alunos/as e de alguns/algumas pais/mães/responsáveis. Em uma reunião com professores/as e funcionários/as, já após a metade do ano, a ideia foi retomada e a maioria dos presentes manifestou interesse em realizar o projeto. Nessa mesma reunião pedagógica, foi sugerido que fosse realizado um cronograma com dias e horários em que as aulas das disciplinas curriculares fossem suspensas; assim, tivemos que intervir na organização e definir tempo e espaço para realizar o projeto.

¹¹ Em alguns momentos a expressão foi usada como nome do projeto, na tentativa de criar um slogan, porém foram poucas as referências a esse título no decorrer de 2014, e mesmo posteriormente, na realização dos depoimentos.

Uma vez por semana, a escola toda se mobilizava. Acontecia um movimento diferente, quebrando a rotina: todos os/as alunos/as, professores/as e funcionários/as se reorganizavam, reunindo-se em outros grupos que não o das turmas, provocando outros encontros. Em muitos momentos, saíam da escola para visitas ou recebiam pessoas de fora para conversas, palestras e oficinas.

Foi mais ou menos assim: para tudo, cada um vai para o seu grupo trocar ideias. A questão de misturar alunos de séries diferentes na minha cabeça era um choque... como que vai misturar, se eles pensam diferente?! Eles pensam diferente, mas sempre tem um ponto em comum. Ficou muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. Às vezes, eu via que não ia dar tempo de fazer as coisas, mas vamos lá, vamos planejar. Eu achava que a sala [de informática] era “minha”. Então, teve confusão na parte operacional.

No período da manhã, a pedagoga criou um meio de comunicar a (re/des)organização, fixando em cartazes os grupos e os respectivos locais de encontro. Desse modo, as primeiras três aulas da manhã seguiam o horário normal das disciplinas, e após o intervalo todos se reuniam com seus grupos, conforme indicado nos cartazes. Já no período da tarde, com alunos/as mais novos, a (re/des)organização foi feita chamando os/as alunos/as em sala e indicando o local onde ocorreriam as atividades.

1.3 Operar a cartografia (ou Devir-cartógrafa)

Tais cartografias têm em comum a busca de saídas na constituição de outros territórios, para além dos territórios sem saída, outros espaços de vida e de afeto. (Suely Rolnik¹²)

¹² Texto de apresentação do livro *Micropolítica: cartografias do desejo* (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Com o objetivo de pesquisar processos de formação e singularização disparados pelo projeto “A escola que queremos”¹³, desenvolvido ao longo de 2014, a pesquisa produziu leituras e diálogos em torno dessa proposição. Uma proposição que se tornou um projeto – e foi batizado com esse título por partir do Plano de Ação da escola –, e que esteve voltado à mobilizar a comunidade escolar a atuar conjuntamente em torno de temas-desafios.

Paralelamente a esse movimento do projeto “A escola que queremos”, ocorreu a minha aproximação da pós-graduação, pelo desejo de ampliar as conexões e discussões sobre aquilo que me inquietava na educação escolar. Iniciei o mestrado com um pré-projeto de pesquisa que não se relacionava a esse projeto que acontecia no âmbito de atuação na escola. No decorrer do tempo, cursando as disciplinas do mestrado e participando do grupo de orientação¹⁴, o projeto de pesquisa foi sendo repensado, fazendo com que as ideias – problemas de pesquisa e o projeto na escola – se aproximassem e se conectassem. Assumir o projeto como objeto-problema trouxe mais potência às problematizações da pesquisa, ao mesmo tempo em que foi a oportunidade de problematizar o que estava sendo pensado e feito na escola. Fui mobilizada a pensar nos processos de criação e formação, nas tensões e limites no desenvolvimento do projeto na escola e nos seus desdobramentos. Desse modo, foram sendo traçados os caminhos desta pesquisa.

Mas o quê, daquilo que aconteceu no projeto e em decorrência dele, interessou a esta pesquisa? E como pesquisar?

Interessou a esta pesquisa cartografar as linhas¹⁵ que compõem os processos de formação – em um contexto escolar formado por linhas de maior dureza, estabelecendo limites, organizando, fixando, sedentarizando e, também, outras de maior flexibilidade, atuando molecularmente nas relações de força. Interessou, ainda, cartografar o traçado dessas linhas.

¹³ Em 2015, o ano seguinte ao que foi realizado esse projeto, essa expressão foi, coincidentemente, utilizada pela Secretaria de Estado da Educação para motivar um novo processo de diagnóstico institucional (“A escola que temos”) e elaboração de plano de ação da escola (“A escola que queremos”).

¹⁴ Coordenado pela professora Kátia Maria Kasper, reunido em torno do seu projeto de pesquisa “Singularização: experimentação, corpo, educação, arte, ecosofia”.

¹⁵ O conceito de linhas, sua diferenciação em três diferentes tipos inter-relacionados e a noção de relações de força é proveniente das obras de Gilles Deleuze e Felix Guattari, que publicaram juntos, como é o caso de *Mil Platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1996, 1997), ou separados, com outras coautorias, como o *Diálogos* (DELEUZE; PARNET, 1998) e *Micropolítica: cartografias do desejo*

Ou, dito de outro modo, dar visibilidade para as entrelinhas, como bem observa Clarice Lispector: “mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas” (1999, p. 19).

Interessou também investigar as possibilidades de, nesses processos experimentais de formação, criar modos de sentir, pensar e agir, estabelecendo outros modos de se relacionar em meio a essas linhas. Cartografar acontecimentos em um projeto que suscitou combates, tensões, aberturas, rupturas... Essa cartografia considera o objeto de pesquisa como um processo em constante produção e transformação, e não algo já instituído a ser representado.

Busquei dizer da escola não pretendendo a sua totalidade, mas reconhecendo sua impossibilidade. E dizer da escola como quem olha de passagem, uma vista de face (DELEUZE; GUATTARI, 2014), não como quem sobrevoa. Um pensamento que se afirma fragmentado, fragmentário.

A fragmentação, expressa por meio de procedimentos como a montagem e a colagem, não é novidade expressiva [...] A acumulação de cenas, personagens, vozes e perspectivas faz reverberar, para o leitor, menos o que foi narrado e descrito e mais o que ficou em suspenso dessas inúmeras histórias fragmentárias [...] (ROCHA, 2012, p. 122).

Busquei estar submersa em tudo que transborda na escola, imersa nos turbilhões de desejos, emoções e ações provocados pelo projeto “A escola que queremos”, sem conseguir separar as ideias e sensações minhas e as dos/as outros/as, sem conseguir isolar pensamentos ou criar fronteiras e sequências narrativas lógicas, senão por meio de fragmentos, marcados pela intensidade “e, portanto, o resultado é uma escrita fragmentária, estilhaçada, restos, farrapos, restos esfarrapados, sensações e pensamentos interrompidos pela presença do outro” (LEITE, 2011, p. 23).

E, nessa imersão, criar encadeamentos entre os fragmentos e, mesmo que pretendendo compor ao infinito, não preencher os buracos, mas mantê-los esburacados, “séries de todo e de partes, séries que só nos parecem caóticas (sequências aleatórias) por causa de nossa impotência em segui-las” (DELEUZE, 1992, p. 119). A escrita, segundo Deleuze, exige pensar “como isso funciona, com intensidades, fluxos, processos, objetos parciais, todas as coisas que não querem dizer nada” (1992, p. 34). Séries de afetos, de intensidades.

(GUATTARI; ROLNIK, 1986). No livro *Conversações* (DELEUZE, 1992) também encontramos, nas entrevistas, alguns comentários acerca das linhas.

Dizer da escola visando a compor uma série de cantos de experiência “que têm a experiência como tema ou motivo principal” (LARROSA, 2016, p. 10). Buscar compor um texto-pesquisa como anunciado por Ítalo Calvino, concebendo a escrita como “uma perseguição incessante das coisas [...e tomando] a literatura como função existencial, a busca da leveza como reação ao peso do viver” (CALVINO, 1990a, p. 39).

Mas à escrita está vinculada uma atitude, que envolve assumir a incompletude de algo que é criado no próprio movimento da escrita e da vida. Ou seja, a escrita como uma prova, uma degustação. E “nas degustações, sentimos cheiro, textura, paladar, temperatura, então colocamos à prova aquilo que ainda não se concluiu, ainda *não é*. Aquilo que está se fazendo, aquilo que poderá *vir a ser*” (LEITE, 2011, p. 20).

A pesquisa, cuja abordagem é rizomática, cartográfica, não pretende a totalidade, mas traça o diagrama de forças, linhas que compõem e atravessam um território, grupo social, indivíduo (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1996; DELEUZE; PARNET, 1998). Cartografar consiste em traçar as linhas dos fluxos desejantes produzidos na interseção política e econômica, que nos atravessam no âmbito social e inconsciente e nos constituem.

“O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 147) e suas transformações.

Operar a cartografia buscando a “textura das situações”, construindo cartografias com a nossa “capacidade de compor com a configuração de uma determinada paisagem” (POZZANA, 2013, p. 329) nos colocou em uma posição em que

mais perdemos as certezas abstratas e esquematizadas em avaliações dicotômicas e, por outro lado, mais encontramos os modos concretos e singulares de expressão e assinatura, com personagens rítmicos e paisagens melódicas. A simplicidade do múltiplo vai aparecendo. No processo de se avizinhar e habitar o campo depara-se com um universo muito mais plural e rico. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 141)

A cartografia permitiu aprender a habitar e criar um plano de consistência, uma paisagem, um território, e aprender com o próprio “objeto” de pesquisa.

Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos. Nesse sentido, os aprendizes-cartógrafos estão interessados em agir de acordo com esses diversos eventos, atentos às suas diferenças. O pesquisador se coloca numa posição de atenção ao acontecimento. Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, o aprendiz-cartógrafo se lança no campo numa atenção de espreita. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 142-143)

A formação do corpo-pesquisadora-cartógrafa se fez no acesso ao plano das forças, ao exercitar a atenção, a abertura e o pensamento. “Como estarmos atentos, abertos e sensíveis ao presente, forçados a pensar e a criar enquanto fazemos pesquisa?” (POZZANA, 2013, p. 327).

Os aprendizados em torno da construção do corpo da cartógrafa – capaz de abrir-se ao instante, ao acontecimento – se deram no contato atento com o campo, mas também em uma jornada de acompanhamento de outras pesquisas, e tudo (ou quase tudo) que é inerente a esse processo: preocupações, equívocos, descobertas, fazer-pesquisa, encontros e alegrias! Acompanhar não para fazer como, seguir modelos, nem prescrições, mas para criar um caminho próprio no encontro com outros percursos de pesquisa, pensando no caminhar e seus desvios possíveis e necessários.

Esses acompanhamentos deram-se no espaço-tempo das reuniões do grupo¹⁶, lugar de encontros de corpos que se movem em processo-pesquisa-formação, que vibram com ele, com as tensões e marcas que decorrem desse processo. As reuniões do grupo de pesquisa foram um espaço-tempo de contribuir e silenciar; compartilhar, ouvir e ter contato com universos teóricos (indicação de livros, artigos, filmes, músicas...); anotar, aprender a pedir ajuda e perguntar. Encontros que foram um lugar de alegrar-se com uma alegria que aumenta a potência da vida. O encontro-potência cria modos de pensar o que se lê, articular e criar conexões, existências, modos de vida e estilo. Esse espaço-tempo é criado no próprio fazer, na presença, na participação e pelo aprendizado de cada um e de todos.

¹⁶Grupo de pesquisa e orientação em torno do projeto “Singularização: experimentação, corpo, educação, arte, ecosofia”, coordenado pela professora Kátia Kasper, reunindo orientandos de graduação e pós-graduação e pesquisadores convidados interessados na temática, nos autores e conceitos.

Aprendi com o encontro; e com os encontros e aberturas que se fazem nesse encontro; aprendi a silenciar, estando sensível e percebendo o tempo “do outro”; aprendi a ouvir, tentando não limitar o que é dito àquilo que consigo e desejo ouvir; aprendi a compartilhar, expondo qualidades, fragilidades e limitações; e aprendi a perguntar, exercitando a desnaturalização para identificar o que “não sei” ou “não entendo”.

Esse acompanhamento deu-se, também, nas sessões públicas de defesa, estando atenta aos modos de apresentar e de dizer de uma pesquisa e identificando os modos de fazer a arguição. Percebi como comentários podem contribuir, proliferando modos de pensar a pesquisa e seus resultados, ou podem “apenas” apontar aquilo que poderia ter sido e não foi: falhas, faltas e equívocos. Acompanhei a apresentação dos resultados de pesquisas de pós-graduação, atenta a como o tema e o objeto de pesquisa ressoam no/a pesquisador/a, e também o inverso, em como o/a pesquisador/a está implicado/a e é afetado/a pelo que pesquisa. Passei a pensar a pesquisa como uma máquina de guerra, funcionando, provocando fissuras naquilo que se acredita, desestabilizando verdades e certezas e traçando desvios.

Tempos mais tarde, cada etapa da “minha” pesquisa – escrita, leituras, encontros com o campo, realização dos depoimentos, transcrições, emoções que remetem às intensidades desses acompanhamentos (preocupação, angústia, alegria), reuniões do grupo de pesquisa, sessões de defesa, eventos e tantos outros momentos – foi construída e constituída no encontro com as inquietações acerca da educação escolar; no encontro com as forças que nos arrastam, barram e derrubam; no encontro com os conceitos e com a filosofia da diferença, movendo o pensamento.

Tal pesquisa força o pensamento, não buscando aquilo que já sabe (a reconhecimento), mas um pensar diferente. Esse *pensar* demanda a construção do corpo de um sujeito articulado, capaz de aprender, que não tem uma leitura pronta para tudo. Kátia Kasper (2011), a partir da leitura de Bruno Latour¹⁷, explora a ideia de que articulação “significa capacidade de ser afetado por diferenças” (p. 91). O conceito é importante para pensar a “apreensão dos processos de diferenciação que constituem os agenciamentos corporais” (*ibidem*, p. 90) e a capacidade de ressoar com os outros, já que a falta de um “treinamento para ser afetado” resultaria reagir

¹⁷LATOUR, Bruno. How to talk about the body? The normative dimension of science studies. **Body & Society**. London: SAGE publications, v. 10 (2-3), 2004, p. 205-229.

sempre da mesma maneira perante qualquer situação, reproduzindo o que já se sabe, o que já se pensa.

Deleuze contribui para avançarmos nessa perspectiva de que aprender envolve a capacidade de ressoar com os outros, de que pensar é diferente de reconhecer o já conhecido. Em *Diferença e Repetição*, afirma que pensar não é uma faculdade inata, mas envolve uma abertura para aquilo que não conhecemos. Envolve um encontro com forças que afetam o pensamento, forçando-o a pensar. Pensar supõe um desconforto, um abalo em nossas concepções, em nossas verdades estabilizadas, em nossa maneira de perceber e habitar o mundo, um encontro com o fora. (*ibidem*, p. 91)

Assim, com a cartografia, essa pesquisa visou conectar os afetos e os acontecimentos que se dão em instantes precisos (e preciosos) e “não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é esse momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar.” (DELEUZE, 1992, p. 218).

A pesquisa buscou produzir agenciamentos, com outros usos da linguagem.

Pois

não é a mesma linguagem, pelo menos o mesmo uso da linguagem. Pois se o plano de consistência só tem por conteúdo *hecceidades*, ele tem também toda uma semiótica particular que lhe serve de expressão. Essa semiótica é sobretudo composta de nomes próprios, de verbos no infinitivo e de artigos ou de pronomes indefinidos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 50-51)

Os agenciamentos (coletivos de enunciação) funcionam “conectando várias vozes” (KASPER, 2004, p. 16). É o agenciamento presente nos discursos “que explica todas as vozes presentes em uma voz” (DELEUZE; GUATTARI, 1995b, p. 18) e que fala por uma coletividade virtual, a qual “não se reduz a uma reunião de sujeitos, mas a uma pulsação de singularidades” (ANDRADE; FARIA, 2015, p. 170).

Essa pesquisa esteve voltada aos processos experimentais de formação suscitados pela proposição do projeto na escola e, pela produção de depoimentos. Buscou dar visibilidade às múltiplas vozes que se fizeram ouvir nos depoimentos, agenciando-as. Agenciou vozes de experiências paradoxais, por vezes consideradas como algo que deu errado, não funcionou, não teve resultados, não atingiu metas e, ainda assim (e apesar disso e mesmo com tudo isso) importantes e que *tiveram impacto muito forte em todo mundo*, fizeram pensar, desestabilizaram. E, talvez, algo que deveria continuar.

Conversações. Falar e ouvir, mas, de modo que gere movimento e conexões, “falar com presença e abertura produz conexão e faz mover” (POZZANA, 2013, p. 330). Falar com presença, de modo a conectar ao plano de forças e produzir um acesso ao plano coletivo de forças “pela palavra-imagem que toca, reverbera em cada um, compõe (ativa) corpos de sensação” (*ibidem*, p. 331)

Já não era mais o primeiro contato com a escola, mas a ansiedade agia em meu corpo, fazendo-o vibrar. A preparação para realizar os depoimentos envolveu um processo que remete a outros espaços e tempos. Não apenas no percurso do ônibus, em que fui relembando pontos importantes de como proceder, pensando sobre a minha “presença-intervenção”, e não apenas na manhã daquele dia, em que me programei para ir à aula de ioga e começar o dia respirando. A preparação remete também às leituras de Gilles Deleuze, Felix Guattari, Virgínia Kastrup e tantos outros pesquisadores que tem se dedicado à pesquisa cartográfica; ou ainda, aos momentos de orientação nas reuniões do grupo de pesquisa. Naquele dia, preferi não dirigir, mas tentar respirar e continuar respirando, exercitando a atenção.

Estava atenta para ouvir os pássaros. Pássaros falam. O que dizem? Vozes de pássaros por vezes são mais intensas que as nossas. Vozes em conversação. Vozes que falam. Escutam? Se escutam, é somente o que querem ou o que podem. E escutam a voz dos pássaros que insistem em dizer algo? Pássaros não podem ser silenciados. Continuam, juntam-se a outros sons ao fundo. Ruídos? Gritos. Conversas atravessam “a conversa”. E buzinas, campainha, máquinas de cortar grama, máquinas de varrer o chão, músicas, motores.

Silêncio-escuta. Performance da atenção, presença-intervenção. Sentir. Deixar o corpo vibrar. Abrir mão de julgamentos. Seguir linhas e prolongá-las. “O que tem potência? Onde estão as intensidades?”

Paradoxos... “Suspender a vontade”, mas tomar a iniciativa, convidando para uma conversa: “pode ser agora?” Por vezes, muitos desencontros para um encontro. Desvios, desejos... de não encontrar, não (me) incomodar, não falar, não ouvir, não correr riscos, não pensar, não sair da rotina, não magoar. O que pode estar dizendo o “não querer” falar?

E quando a fala aconteceu, não sei se consegui mergulhar nos depoimentos, seguir as linhas da conversa, perceber as intensidades, ver o que não via/não sabia/não pensava, identificar linhas de fuga e traçá-las. Parece que minha atenção, ao conversar, permanecia em torno dos conteúdos nas falas... E a expressão? Como fazer para ver, fazer e provocar a composição recíproca dos dois planos, de conteúdo e de expressão? Articulação que se dá

nas margens desfocadas, dispostas ao lado das formas de expressão e das formas de conteúdo, [onde] circula a dimensão genética da linguagem, dimensão movente, de constituição, que põe os dois planos em relação de composição recíproca, e, a partir do qual, coemergem o dizer e o dito. (TEDESCO *et al.*, 2013, p. 303.)

A linguagem, nesta pesquisa, é problematizada tanto no âmbito da escrita quanto na fala que se produz no funcionamento do depoimento. Problematisa-se a linguagem pensando no *que é dito*, mas também no *como é dito*, buscando aproximações com a ciência nômade, ao passo que

parece que a ciência nômade é imediatamente mais sensível à conexão do conteúdo e da expressão por si mesmos, cada um desses dois termos tendo forma e matéria. É assim que para a ciência nômade a matéria nunca é matéria preparada, portanto homogeneizada, mas é essencialmente portadora de singularidades (que constituem uma forma de conteúdo). E a expressão tampouco é formal, mas inseparável de traços pertinentes (que constituem uma matéria de expressão). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 35)

As conversações são produzidas ao cartografar alguns efeitos do projeto na escola, as relações que se romperam ou se estabeleceram por conta dele, as relações de força implicadas, os possíveis acontecimentos e seus desdobramentos. Os depoimentos abordaram processos experimentais de formação suscitados pela proposição do projeto na escola. Mas, mais do que isso, os depoimentos foram encontros – nem sempre, ou quase nunca, confortáveis – que provocaram desterritorializações e apresentaram novos problemas. Os depoimentos traçaram linhas rizomaticamente, compondo uma cartografia (intensiva, inventiva?). Do conjunto de linhas que compõem os depoimentos, rastreei aquelas de maior flexibilidade, as linhas moleculares, e as linhas de fuga – nômades, que escapam aos modos de vida conformes (BIERNASKI; KASPER, 2015).

A abordagem – ao retomar o contato com a escola para a pesquisa – foi feita com o objetivo de convidar todos/as aqueles/as que participaram do projeto a realizar, voluntariamente, o depoimento. O dia em que fui à escola para convidar os/as professores/as e funcionários/as para fazer o depoimento sobre como foi participar do projeto no ano de 2014, era um sábado de manhã – dia de curso de formação continuada, e não havia alunos/as na escola. Na semana seguinte, estive na escola no período da noite para conversar com o diretor, saber informações sobre o calendário e expor detalhes de como pretendia realizar os depoimentos e com qual objetivo. No dia seguinte, fui à escola no horário das aulas da manhã e da tarde para convidar os/as alunos/as de todas as turmas para uma conversa sobre o projeto.

Com o objetivo de reduzir o tempo de interferência nos horários de aula, solicitei aos alunos/as representantes de turma¹⁸ que fizessem a mediação, anotando o nome dos/as alunos/as interessados/as em realizar o depoimento. Posteriormente, chamei-os/as para agendar os horários e entregar os termos de consentimento e assentimento e a autorização para comparecer na escola no contraturno. Isso porque, mesmo não sendo uma exigência ou solicitação da direção da escola, ficou definido que a conversa somente seria realizada fora do horário de aula, tendo em vista evitar que os/as alunos/as se ausentassem das aulas¹⁹. Esse procedimento exigiu que os/as alunos/as viessem ou permanecessem na escola no turno contrário ao que estudavam. Isso funcionou como um critério de exclusão, limitando a participação na pesquisa, já que muitos alunos/as, apesar de quererem fazer o depoimento, não tinham disponibilidade, não foram autorizados pelos responsáveis ou, ainda, agendaram e não puderam comparecer por razões diversas.

¹⁸Dois/duas ou três alunos/as definidos mediante eleição no início do ano, após um processo de candidatura, elaboração de proposta, período de “campanha” e votação (sendo votantes os/as alunos/as da turma, os/as professores/as da turma e dois/duas funcionários/as da escola).

¹⁹ Preocupação ainda mais relevante pelo fato dessa fase da pesquisa ter acontecido em um período de reposição de aulas, devido à greve dos profissionais da educação.

O local marcado para encontrar tanto professores/as e funcionários/as, quanto alunos/as foi na própria escola e, dependendo do horário, da disponibilidade dos envolvidos e da disponibilidade de lugar adequado para a conversa (e o registro de áudio), poderia ser feito o deslocamento para outro lugar próximo e com melhores condições – fato que somente ocorreu em um dia, devido a, extraordinariamente, todos os espaços da escola estarem ocupados, sendo necessário ir com dois alunos até uma faculdade particular vizinha à escola, mediante autorização dos respectivos responsáveis.

Conversei pessoalmente com professoras (nenhum professor que participou do projeto continuou na escola no ano seguinte) e funcionários/as reiterando o convite para o depoimento. Apenas uma professora manifestou expressamente não querer participar, enviando uma mensagem de texto para o meu telefone celular. As demais, daquelas que permaneceram trabalhando na escola em 2015, assim como os/as funcionários/as, afirmaram desejar ou concordar em falar sobre o projeto. Contudo, as condições para que os encontros se efetivassem não contribuíram, sendo impedidos pela constante sobrecarga de trabalho dos profissionais da escola, impossibilitados de deixar suas atribuições e responsabilidades para dedicar um tempo para uma conversa. Outras razões também impediram e atrasaram a coleta de depoimentos: por vezes, muitos desencontros aconteciam para um encontro ser realizado. Quem sabe quantos sentidos possíveis há no não acontecer de alguns desses depoimentos?

Inicialmente, pretendia ouvir o máximo possível de alunos/as, aproximadamente trinta professores/as e dez funcionários/as. Os próprios participantes acabaram definindo o universo de entrevistados, conforme sua disponibilidade e interesse em participar naquelas circunstâncias. Assim, foram realizados quatorze depoimentos, dos quais cinco alunos, duas alunas, quatro professoras, uma funcionária, uma pedagoga e o diretor.

Os dois primeiros depoimentos aconteceram logo na primeira tarde que estive na escola com esse objetivo, no dia 20 de agosto de 2014, com duas professoras, cujas vozes irão compor o presente texto com as fontes *Gloucester MT Extra Condensed* e *Harrington*.

Depois dos dois primeiros depoimentos, passei a usar uma lista de questões que considerei relevantes – a escolha do tema/grupo, as atividades que aconteceram e as que não aconteceram, quem sugeriu e decidiu o que fazer, o que esperava quando soube da ideia do projeto, conflitos e problemas, avaliação das atividades com notas etc. –, buscando evitar que as perguntas dificultassem a escuta do que estava sendo dito, que elas não me prendessem a um roteiro do que deveria ser dito e do que esperava que dissessem.

Após alguns dias sem conseguir realizar nenhum depoimento, no dia 28 de agosto fui até a secretaria, onde encontrei uma funcionária. Iniciamos o depoimento naquela mesma hora. Sua voz aparecerá com a fonte *Jaice TTC*.

O primeiro depoimento realizado com um aluno foi no dia 02 de setembro e sua voz está presente neste texto com a fonte *Chiller*. Também conversei com um estudante do período vespertino no dia seguinte; seu depoimento contribuiu com este texto e sua voz aparece com a fonte *Script MT Bold*.

Além de professores/as e funcionários/as não conseguirem ou evitarem fazer o depoimento, foi grande a quantidade de depoimentos que foram agendados com alunos/as, mas que eles/elas não compareceram. Após algumas ausências, passei a confirmar no dia anterior. Isso reduziu os desencontros.

No dia 14 de setembro, uma segunda-feira à tarde, eu conversaria com alguns/algumas alunos/as e estava no colégio, quando vi uma das professoras da escola. Ela se dirigiu a mim dizendo que gostaria de conversar, pois havíamos combinado, e insistiu. Eu não esperava encontrá-la naquele dia, pois seu depoimento fora agendado, mas alguns dias antes da data marcada ela se afastou por motivos de saúde. O depoimento provocou a pensar sobre o projeto e a sua voz está registrada com a fonte *Harlow SolidItalic*.

Naquela mesma tarde, eu havia combinado de conversar com um aluno do período da manhã após o horário da sala de recursos multifuncional, no qual também está matriculado para atendimento na própria escola. Contudo, quando seu horário chegou, a conversa com a professora ainda não havia terminado. O aluno compareceu à sala onde conversávamos algumas vezes. A situação me preocupava, pois o horário do intervalo se aproximava e me informaram que ele não poderia permanecer com os demais alunos no pátio, já que ele incomodava as

inspetoras, subia no muro da escola. A conversa com o aluno desenrolou linhas, e sua voz, registrada com a fonte *Tempus Sans ITC*, ajudou a compor este texto.

Em outra manhã daquela semana, dia 16 de setembro, já após algum tempo esperando na escola, considerei que não iria realizar nenhum depoimento naquele dia. Foi quando uma aluna do período da tarde chegou para nossa conversa. As contribuições desse depoimento para a pesquisa aparecem com a fonte *NSimSun*.

O dia seguinte teve uma tarde particularmente movimentada na escola, em que muitas atividades aconteciam simultaneamente. Nenhuma das salas estava disponível, nem mesmo as mesas do pátio tinham condições de serem usadas. Por isso, para conversar com um aluno, cuja fonte usada para suas falas é a *Kokila*, entrei em contato com a mãe por telefone, solicitando fazer o depoimento em outro local. Na mesma tarde, a conversa com outro aluno aconteceu em uma mesa debaixo das árvores. Enquanto conversávamos, ouvíamos os gritos das crianças da escola municipal vizinha, que brincavam no pátio. A voz dele está presente no texto com a fonte *Carlz MT*.

Com outra professora, combinei o horário do depoimento inúmeras vezes, mas por diversos motivos tivemos que adiar a conversa, desde o fechamento de notas até uma mudança no calendário escolar com a realização de um curso em uma data que não estava prevista. Além de professora, ela também já esteve no cargo de diretora auxiliar com o mesmo diretor, na penúltima gestão anterior ao período do projeto. Finalmente, naquele dia 26 de outubro, sentamos para conversar em uma mesa sob uma das frondosas árvores da escola, próxima ao portão dos fundos. A partir daquela conversa, foi possível que algumas falas, com a fonte *French Script MT*, pudessem compor o presente texto.

Uma aluna, que estudava à tarde no ano do projeto, solicitou à professora que a dispensasse da aula para realizar o depoimento naquele momento, pois não tinha disponibilidade em outros horários. Foi no dia 30 de outubro, quando retornei para refazer o convite nas turmas. Fomos a uma sala desocupada para conversar. Esse foi o único depoimento realizado com aluno/a no horário de aula. Sua voz, com a fonte *Monotype Corsiva*, ecoa e ressoa neste texto.

A pedagoga, que trabalhou na escola desde o início da gestão em que fui diretora auxiliar fez questão de que nossa conversa acontecesse na escola, na sala da direção (naquele período, ela havia assumido o cargo de direção auxiliar na escola). A conversa também aconteceu naquela sexta-feira do final de outubro, e essa voz está presente no texto com a fonte *RageItalic*.

Nas semanas em que frequentei a escola para produzir os depoimentos, foram inúmeros os momentos em que estive com o diretor da escola (o mesmo que estava no cargo no período do projeto). Em quase todas essas ocasiões – além de tratar de questões práticas sobre horários em que eu estaria na escola, locais que eu poderia ocupar para realizar as conversas etc. – havia o impulso dele de dizer algo sobre o projeto, comentando o que achava do que aconteceu no ano anterior ou dizendo do que gostaria ou pretendia para aquele ano de 2015.

A conversa com o diretor da escola, que ocupa esse cargo desde 2003, aconteceu no dia 14 de março de 2016. Ele pediu para nos encontrarmos na sala da direção, seu local de trabalho. Mesmo estando ali em meio à rotina da escola, nossa conversa apenas foi interrompida uma vez. Essa conversa produziu outras análises e pensamentos acerca do projeto, e suas contribuições estão presentes no texto com a fonte *OCR A Extended*.

A pesquisa buscou proliferar sentidos, não unívocos, com atenção e cuidado ao que se atribui o status de “problema”, buscando ver problema onde não se via, desnaturalizando o olhar, pois “não nos damos conta de que, muitas vezes, nós mesmos somos o problema. E aí estamos: completamente capturados” (LARROSA, 2014, p. 96).

Iniciei a pesquisa mobilizada por problemas, sem saber a que outros problemas eles me conduziram, pois a pesquisa cartográfica funciona rizomaticamente, operando conexões, liberando fluxos e provocando movimentos de alisamento. “A variabilidade, a polivocidade das direções é um traço essencial dos espaços lisos, do tipo rizoma, e que modifica sua cartografia.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 54)

Os problemas podem emergir no processo de pesquisa, atualizando virtualidades, fazendo-nos (re)criar a nós mesmos (pesquisadores) e ao mundo, de modo que

tal operação de análise implica a desestabilização das formas instituídas e acessa o plano de forças a partir do qual a realidade se constitui, devolvendo-a ao plano de sua produção, que é o plano coletivo, heterogêneo e heterogenético, que experimenta, incessantemente, diferenciação. (BARROS; BARROS, 2013, p. 377)

A análise na pesquisa cartográfica se mistura e está presente em cada uma das etapas da pesquisa – desde a escolha do tema e da definição do objeto de pesquisa –, já que, como já foi ressaltado, não consiste em analisar apenas os dados, mas em “analisar a [própria] pesquisa e a reformular nossas questões, a fim de torná-las mais interessantes e mais pertinentes” (*ibidem*, p. 381).

A análise não se dá unilateralmente, por parte da pesquisadora, mas por todos os participantes, que assumem uma atitude analítica em relação à experiência pesquisada: “uma vez convidados a participar da produção de conhecimento, os professores [bem como alunos/as e funcionários/as nesta pesquisa] também se tornam analistas e, com isso, uma nova realidade pode emergir” (*ibidem*, p. 383).

Os próprios depoimentos consistem, para esta pesquisa, em um momento de análise cartográfica, ao passo que os participantes foram convidados e ouvidos de modo a lançar novos olhares sobre o objeto de pesquisa, suscitando outras questões.

Adotou-se o entendimento de que o processo da pesquisa tem potencial de desencadear novas leituras e atualizar virtualidades, não pretendendo encerrar as possibilidades de pensamento acerca do projeto, e sim multiplicá-las, “seria como apresentar um texto infantil, infante, um texto-infância, um texto menor, um texto ainda por vir, um texto porvir, um texto ainda não pronto, um texto que ensaia, para que ele se experimente” (LEITE, 2011, p. 21). Um texto com o qual se experimente, que pretende criar aberturas para a experiência e que potencialize as experiências já vividas.

Desse modo, a escrita nessa pesquisa relaciona-se à experimentação. Experimentar ouvir, encontrar, sentir; experimentar compor com imagens, ideias, falas, textos e, por vezes, (se) confundir com os diferentes olhares; (de)formar; privilegiar a relação entre a literatura e a ciência, sendo que aquela, como aponta César Leite,

produz saberes singulares que não têm pretensão de se fecharem em si mesmos por não esgotarem o objeto de estudo. Como um saber que

atravessa a tessitura do mundo, a literatura é perpendicular e não refratária aos outros saberes sobre o homem e o mundo: muito pelo contrário, ela está na fronteira dos saberes que o homem produz. (2011, p. 90)

Já Ítalo Calvino (1990a) afirma, nas “Seis propostas para o próximo milênio”, que há, na literatura, uma “específica modulação lírica e existencial que permite contemplar o próprio drama como se visto do exterior, e dissolvê-lo em melancólica ironia” (p. 32). Essa melancolia, ainda segundo o autor, seria composta por “um véu de ínfimas partículas de humores e sensações, uma poeira de átomos como se tudo aquilo que constitui a última substância da multiplicidade das coisas.” (*Ibidem*, p. 33).

O presente texto pretende, com os fragmentos, compor uma poeira de átomos, visando dar visibilidade à multiplicidade do projeto e do território existencial produzido por ele e pela própria pesquisa.

Esta pesquisa pretende mover o pensamento, fazer viajar: “Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades, mesmo que elas se desenvolvam também em extensão. Pensar é viajar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 189).

2 TERRITÓRIOS EXISTENCIAIS PRODUZIDOS

Um tordo inventa uma estrofe. Repete-a três vezes. Inventa outra. Repete-a por sua vez. Três vezes. Inventa mais uma. Mais uma vez. Três vezes. No dia seguinte, inventará uma dezena delas. Que repetirá três vezes. Após as repetições, é tudo. Ele inventa outra. Repete-a por sua vez. Inventa outra e mais outra. Três outras dezenas delas. (André Pietsch Lima. Música e ornitologia.)

Esta pesquisa buscou (d)escrever blocos e fragmentos que na própria escritura traçam territórios existenciais e expõem as linhas que o compõem. Buscou (d)escrever pela *lógica das intensidades*, visando a existências em processo de vir a ser, de “se manifestar a título de indícios existenciais, de linhas de fuga processual...” (GUATTARI, 1990, p. 28); almejando agenciar e funcionar como um catalisador existencial;... ritornelos existenciais que concernem e operam “na vida cotidiana, nos diversos patamares da vida social e, de forma mais geral, a cada vez que está em questão a constituição de um Território existencial” (*ibidem*, p. 29). Desse modo, essa escrita descritiva não exclui uma fabulação.

É curioso, e talvez paradoxal, mas necessário afirmar: descrições também podem buscar efeitos performativos como o fazem as narrações. Entre descrever e narrar não há mútua exclusão por atribuição de características intrínsecas a uma e a outra. O que conta é a aposta numa escrita que se abre a conversações inúteis, ociosas, longas e sem pretensões necessárias a consensos [...] (GALINDO; MARTINS; RODRIGUES, 2014, p. 298).

Ainda que descritiva, a escrita mais cria do que documenta, refutando a ideia de um fundo, em detrimento dos “deslizes pelas sensações que não sabemos mais se existiram ou se pensamos que existiu ou se, de tanto querer a existência, concretizam-se em lembranças e esquecimentos” (ANDRADE; FARIA, 2015, p. 174).

Inventar modos de habitar, existir e experimentar pela escrita. Habitar criando o território que habita, que não está dado, pronto ou configurado de antemão, mas que se constitui no próprio encadeamento das relações de força que se dão. Existir criando sentido para a existência, para o que existe. Experimentar seguindo as linhas de fuga de uma máquina de guerra nômade.

2.1 Habitar

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos - O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros. O livro das ignoranças)*

Habitar territórios existenciais produzidos, buscando “uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo” (LARROSA, 2004, p. 32). Desse modo, estabelecer uma relação com o presente, visando a “dar forma a uma experiência do presente. É essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada.” (*ibidem*, p. 34)

Aí está a magia e o talento do ensaísta, nesse olhar afinado que lhe permite prestar atenção àquilo que habitualmente passa despercebido, ao detalhe, mas que, ao mesmo tempo, consegue que esse detalhe apareça sob uma nova perspectiva e que se amplie até o infinito, que expresse todo um mundo e toda uma forma de habitá-lo e, ao mesmo tempo, o estranhe até torná-lo inabitável. Ou torná-lo habitável, mas, precisamente, nesse estranhamento. (*ibidem*, p. 35)

Buscar habitar a escola-território – território existencial, mais do que extensivo, delimitado por medidas e fronteiras, criado e traçado por matérias de expressão “e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 132).

Territórios existenciais na escola foram criados ao serem habitados. Habitar ao abrir o portão, ao bater o cartão, ao comer o pão, ao pedir impressão, ao varrer o chão, ao encher o “busão”, ao pintar (com obstinação), ao delegar (eu não!).

2.1.1 Abrir o portão

Organizar o molho de chaves, identificando cada uma delas. Ter acesso a cada uma e a quase todas as portas e portões, mas não a todas/os. E saber abrir o portão de entrada principal, mesmo sem conseguir enxergar a fechadura... passando o braço pela fresta, inserir a chave no orifício, girar, tirar o cadeado, abrir o trinco, liberar a passagem.

2.1.2 Comer o pão

O caminhão com caixas de frutas, verduras e panificação estaciona em frente à escola. Entrega produtos perecíveis. Alimentos não-industrializados ou minimamente processados, sem conservantes nem corantes. Alimentos que alegram o cardápio repleto de carnes enlatadas, misturas para bebidas lácteas, misturas para bolo, biscoitos e outros produtos aromatizados. Chegam caixas de banana, mimosas, maçã, batata doce, jiló, caqui, geleia, pão... Pão caseiro fatiado! Pão para todos, não só para os/as professores/as. Todos podem comer pão, sem constrangimento, sem culpa.

2.1.3 Varrer o chão

Folhas pelo chão. Abandono, clamor por cuidado. Cuidar do lugar. Varrer. Demarcar um território de vida, de cuidado.

2.1.4 Encher o “busão”

Movimento que mobiliza, na saída dos alunos/as para uma aula fora da escola, o esforço para manter o controle, estabelecer a ordem, contar, checar, conferir, verificar, alertar...

- *Quantos alunos/as estão indo?*
- *E quantos/as professores/as?*
- *Algum/a funcionário/a vai?*
- *Tem lugar para todos irem sentados?*
- *Já recolheram todas as autorizações?*

- *Não trouxe...? E vamos deixá-lo/a ir?*
- *Quem tem o endereço do lugar?*
- *O motorista sabe o caminho?*
- *Pegaram bolachas para o lanche?*
- *Quanto tempo dura a visita?*
- *Anotem o telefone do motorista...*
- *Cuidado para não se atrasarem!*
- *Cuidado...*
- *Cuidado...*

2.1.5 Pintar, obstinação

Tendo tudo em mãos – pincel, rolo, balde, escada, tinta branca, tinta azul, fita crepe –, começo a pintar. Começar com o branco, começar pela parede mais lisa, começar colando a fita para não borrar, começar forrando o chão. E quando começo... a tinta barata não rende, são necessárias várias camadas para cobrir o bege já amarelado das paredes. Quando e onde termina o começo? E sobe e desce, e para cima e para baixo, e nos cantos, e nas bordas da janela, e na grade não... ah, estar no meio, entre as camadas, entre cores, entre... matrículas, rematrículas, transferências, outras faxinas em outros cantos da escola. Entre... e qual é a minha função mesmo? E uma parede com infiltração, bem atrás dos armários de ferro. O tempo que passa, a umidade que invade, a parede de concreto que se decompõe. E, com água sanitária, lava, lava, lava... E, depois, pinta, pinta, pinta... Tinta azul, para dar cor, alegrar, trazer o céu e sua profundidade para a sala pequena e fechada.

2.1.6 Delegar, eu não!?

Escrever informativos, autorizações, ofícios; comunicar informações para alunos/as, professores/as, funcionários/as; acompanhar o trabalho dos professores/as com as turmas; mediar situações de conflito entre alunos/as ou entre professor/a(s) e alunos/a(s) etc.; e atender... e conversar... e ouvir... e consertar... e planejar... e ler... e participar... e organizar... e pensar... E delegar?

2.2 Existir

Um corpo-pesquisadora-pesquisa é produzido, em um processo de coemergência.

A experiência da pesquisa ou a pesquisa como experiência faz coemergir sujeito e objeto de conhecimento, pesquisador e pesquisado, como realidades que não estão totalmente determinadas previamente, mas que advêm como componentes de uma paisagem ou território existencial. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 148)

Territórios são criados por existirmos nele. Existem ao suportar os encontros e lembranças de uma festa, ao queimar (ou ver queimar) a escola e sua história, ao plantar coisas novas, ao transbordar (e mergulhar) de desejo, ao (re)vitalizar limpando as teias e tirando o pó, ao lutar contra as práticas autoritárias, ao viver as contradições...

2.2.1 Queimar

Cavalos de corrida correm na pista de areia. A alta sociedade, uma elite urbana, desfila por pisos de mármore nos salões, exibindo chapéus extravagantes e binóculos a tiracolo. Lá fora, campos, terra, poeira, sol, tempo seco, plantas secas, vento. Dias escaldantes intercalados por noites frias, como em um deserto. Na borda do campo, uma casa de madeira elevada do chão sobre pilares. Por caminhos poeirentos seguem crianças para chegar à escola. Naquele dia, não se via ninguém no caminho, não havia aula. Um domingo, talvez. E o fogo começou no chão, queimando a palha seca carregada pelo vento que se acumulou debaixo da casa. E queimou a palha e depois a madeira. E queimou salas de aula, e arquivos, e mesas, e cadeiras, e quadros-negros (e palmatórias?), e derreteu bolas e bambolês, livros e cadernos. E queimou... e queimou muito mais que isso.



2.2.2 Plantar

Afetos e desejos em um território existencial adubado por cinzas. Cinzas de chamas que dissolveram as paredes de madeira da escola de outrora, mas não desfez as alianças entre os corpos que a habitavam, que ali existiam. As cinzas tornaram fértil o terreno do desejo de transformar, de criar. Os/as alunos/as da escola incendiada foram distribuídos, alocados em outras escolas da região. Mas não acomodados! Fortaleceram alianças, lutaram pela (re)construção da escola, uma nova escola, agora. Enfrentando interesses imobiliários da região, a Associação de Pais e Mestres conquistou a doação de um novo terreno para a escola.

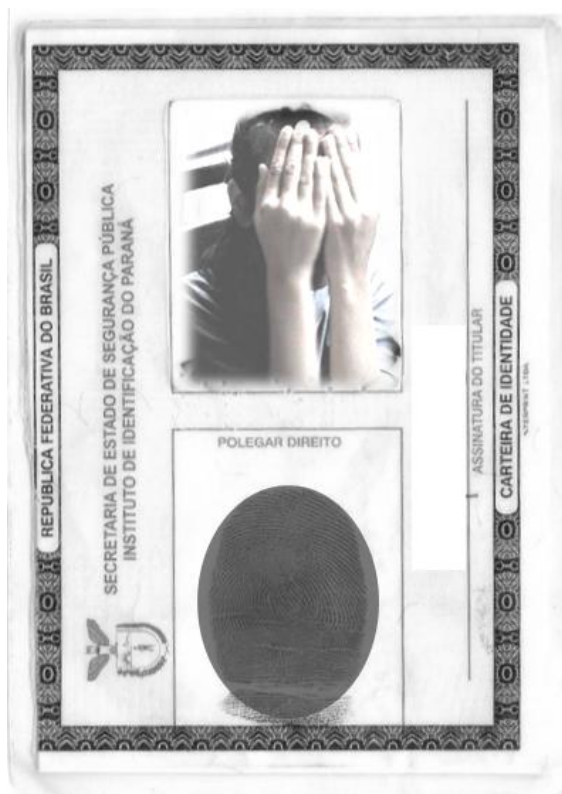
Plantar tijolos, fincar estacas. Lembranças de quando a escola começou a ocupar o terreno plano e úmido de várzea, estabelecendo suas edificações. Construção simples, de alvenaria, não mais de madeira, mas um modelo de planta de escola, dessas construídas pelo Estado. Arquitetura *prêt-à-porter*. Em qualquer outro lugar do estado, do país ou do mundo, poderia ser encontrada uma escola com aquele mesmo corredor, salas de aula com aquela mesma forma-fôrma com mesas e cadeiras alinhadas em filas, aquele mesmo pátio coberto, aquele mesmo banheiro, com a pia de alvenaria com várias torneiras, revestida de cerâmica branca do lado de fora.

A construção negocia com o terreno fértil e de vegetação abundante, criando modos de tornar aquela área útil. Dar novos usos para aquele pedaço de chão. Plantar. Plantar árvores, pés de mandioca, flores, pés de couve. A escola foi plantada e criou raízes.

2.2.3 Acolher

Entre as paredes que dão forma à nova escola e à rua, uma ampla área verde, grama e terra disputando espaço. Ora o verde avança, ora afogado, recua expondo o solo. Árvores agora frondosas, plantadas ainda pequenas em um tempo em que se desejou sombra. Sombra generosa que abriga mesas de concreto pintadas de azul. Concreto duro, frio, mal-acabado, acolhedor. Concreto que acolhe corpos-desejantes... Desejos do fora, do vento, do céu, do voo e do canto dos pássaros. Desejo de estar no tempo e de ter espaço.

2.2.4 Ser ou não ser...



2.2.5 Suportar

Corpos, vozes, olhares. Encontros e reencontros, esperados e inesperados. Memórias esmaecidas atualizando-se. Linhas sendo traçadas, (re)desenhando, criando uma (outra) cartografia, de paisagens sonoras, emocionais, políticas, desejantes.

Naquele ano, ela completaria cem anos, se estivesse viva. O nome continua vivo, nome próprio que foi emprestado à escola. Familiares estiveram na escola para propor a realização de uma grande festa comemorando o centenário dela. No dia da festa, a filha da homenageada – e ex-diretora da escola – não comparece. Afetos que desestabilizam, território existencial carregado de afetos, insuportáveis, às vezes.

Bolo-gigante. – Será suficiente? Quem ajuda a carregar a mesa do bolo?

Fogos de artifício. –Será que não desperdiçamos dinheiro? Quem acende?

Música ao vivo, tocando clássicos do rock... Acordes começam a invadir, ritmos a atravessar as conversas, notas a destoar?

Jogral-improviso. Meninos e meninas tecem a trama da vida com palavras.

Placas comemorativas, solenidades... – E o pastel, já acabou?!

2.2.6 Transbordar

Férias escolares de verão. Desejo de mudança, de outras cores, de outra disposição dos móveis, de (re)invenção de práticas, implicando em outros modos de ocupar o espaço, de ser, de estar, de pensar, de agir...

Chuvas torrenciais cortam o ar quente de janeiro e inundam o pátio. Águas escorrem pelo telhado, correm nas calhas transbordantes e fluem pelas calçadas de concreto já gasto, misturadas às folhas e ao pó, entupindo a tela das canaletas. Transbordam. Algo entope e faz transbordar. Algo entope a escola e a faz transbordar. Transborda de silêncio o pátio da escola em janeiro. Transbordamento que forma um fluxo turbilhonar, já não flui em um só sentido, mas se espalha, inunda sem controle. Silêncio inunda e faz pensar.

Como me manter à margem? A água avança, a margem se move, ameaça. Borda-transbordante. Transbordam desejos, turbilhões de emoções: entrar na água, cair no fluxo. Desentupir a calha, mergulhar sozinha. Não chamo ninguém, mas não estou sozinha. A água, o fluxo, o silêncio, as folhas, o vento. O desejo de liberar o fluxo. Deixar fluir e ser arrastada e seguir, por linhas de fuga. Seguir linhas que se estendem ao desconhecido, ao que não existe. Ainda.

2.2.7 (Re)vitalizar

No canto da sala, teias; por todos os cantos, aranhas. Calor, umidade, grama, árvores, flores, insetos, papéis, papéis, papéis... poeira, poeira, poeira... teias, aranhas. Tirar a poeira, limpar as teias, livrar-se das aranhas, abandonar os papéis. Ou, pelo menos, criar movimento, ocupar o espaço das aranhas, ocupar o espaço dos papéis. Ocupar com vida. Criar outras formas de ocupar o espaço escolar e outras formas de existência, (re)vitalizar.

É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, transmutação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar e usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir e retomar, para poder se revitalizar. (CORAZZA, 2008, p. 03).

2.2.8 Ocupar





2.2.9 Ouvir

No primeiro dia de aula de 2014, os/as alunos/as foram provocados a escrever o que desejavam mudar na escola. As ideias foram levadas para o pátio e colocadas no jardim, como folhas e flores que ali brotavam. Dentre os alunos do período da tarde (6º e 7º ano), os temas mais recorrentes estavam relacionados ao intervalo. Reivindicavam o aumento do tempo do intervalo, a possibilidade de utilizar a quadra poliesportiva, a redução de preços dos lanches da cantina comercial, a melhoria do cardápio da merenda escolar etc. Durante semanas ou meses, houve cobranças para que os desejos estampados nas folhas e flores se concretizassem. Alguns esforços foram feitos. As atividades recreativas e esportivas na quadra foram permitidas. Depois, tudo foi empacotado e guardado no sótão da secretaria.

2.2.10 Democratizar

A organização do trabalho pedagógico deve ser definida democraticamente?

Em uma escola pública brasileira, os professores e funcionários recebem no início do ano um documento – folhas impressas encadernadas com espiral – com normas e procedimentos da instituição. A equipe pedagógica e os funcionários da secretaria da escola passam horas criando itens para acrescentar à infindável lista de regras. Ao diretor, cabe entregar e informar que não é para discutir; “é apenas para ler e seguir”.

Em outro contexto escolar, também público e brasileiro, um documento é aberto em um programa de edição de texto e apresentado na tela do projetor, para que todos os presentes pudessem ler, sugerir e acompanhar as alterações. A leitura é feita com todo o coletivo. Diferentes vozes se alternam, voluntariamente, e as alterações, decorrentes dos comentários e questões levantadas, são realizadas naquele mesmo momento.

Entre um modo e outro, e para além deles, quantos outros haverão?

2.2.11 Votar

Naquele ano, liderado pela direção e equipe pedagógica da escola, iniciou-se um processo de criação de um Conselho de Pais (representantes). Foram realizadas quatro reuniões no primeiro semestre, entre os meses de abril e julho, com a participação de dezenas de pais e responsáveis legais de alunos/as. Nessas reuniões, foram feitas apresentações, pela equipe da escola, do Plano de Ação – que havia sido elaborado no ano anterior –, dos resultados da escola (índices estatísticos) e, também, a exposição do projeto “A escola que queremos” e dos temas nos quais eles poderiam se envolver, conforme seu interesse e disponibilidade. A ideia que provocou maior interesse foi a da horta escolar comunitária, tema que gerou uma série de intervenções nas quais os presentes defenderam a importância da sua realização, pensando em algo relacionado a uma ideia de educação integral. Nessa ocasião, seis pessoas (pais, mães, avós etc.) manifestaram interesse em colaborar no trabalho de construção e manutenção da horta, informando o nome e os horários em que tinham disponibilidade²⁰.

²⁰ Essa conversa sobre a horta levou a outro movimento, que foi a parceria com o SENAR (sindicato rural), com o objetivo de ofertar cursos voltados para a área. A instituição parceira se dispôs a abrir

É importante observar que, tanto nessa experiência do Conselho de Pais quanto em instâncias já existentes, como reuniões da APMF e Conselho Escolar, é solicitada a participação dos pais na tomada de decisões e ações da escola. Contudo, o funcionamento dessas instâncias limita a participação a ratificar as propostas já existentes. É semelhante às assembleias da Granja dos Bichos:

Lá planejavam o trabalho da semana seguinte e debatiam as resoluções. Eram sempre os porcos que propunham resoluções. Os outros bichos aprenderam a votar, mas nunca conseguiram imaginar uma resolução por conta própria. (ORWELL, 2007, p. 30)

Talvez devido a um acordo velado, “ficara acertado que os porcos [...] decidiriam todas as questões referentes à política agrícola da granja, embora suas decisões devessem ser ratificadas pelo voto da maioria” (*ibidem*, p. 42). Isso se deu, ainda que, certamente, os pais ali presentes conseguissem imaginar outras soluções e proposições, mas que não tiveram espaço, não foram ouvidos.

Contudo, é evidente que foi um exercício para estabelecer outros modos e criar alguns espaços – mesmo que aparentemente mínimos – de participação, como a iniciativa do Conselho de Pais em realizar um mutirão para limpar o terreno e construir os canteiros da futura horta escolar comunitária. Tal iniciativa ficou suspensa e teve muitos desvios, mas nos provocou a pensar sobre os modos de se relacionar com o espaço, a produção de alimentos, o tempo, a espera, o trabalho coletivo...

2.3 Experimentar

O projeto “A escola que queremos” foi experimentado pelos participantes; operou cortes nos horários, turmas e disciplinas curriculares; fissurou o espaço estriado e criou maneiras outras de ocupá-lo; provocou rachaduras nas relações, invertendo papéis e subvertendo a ordem. Alunos/as escolhem, estabelecem alianças, fabulam, criam, sugerem... Professores/as, funcionários/as, e gestores perdem o controle, fazem sem saber fazer, caminham sem saber o destino, ficam acuados pelo medo do desconhecido, perdem-se... Perder-se e imaginar possibilidades... modos de estar na escola.

duas turmas do programa Jovem Agricultor Aprendiz na escola, atendendo jovens de 14 a 18 anos nos períodos da tarde e da noite, no segundo semestre de 2014.

Escola que, mesmo com todos os problemas de seus autoritarismos, pode suscitar encontros.

Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades. [...] mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não tem nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15)

Desse modo, com a potência dos encontros, a educação (mesmo na escola) pode se constituir em um bloco de evolução a-paralela, uma relação de dupla captura. Pode configurar um devir e se constituir do imprevisto e do roubo, “ao invés de regular, reconhecer e julgar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16-17).

Devir e “viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas suas potencialidades” (GALLO, 2015, p. 87).

Com a abertura para os encontros, para o devir na educação, criar e experimentar, inventando linhas de fuga; produzir heterotopias no espaço escolar, ou seja, criar “outros espaços que coexistem com o espaço instituído [...] os lugares outros que criamos” (GALLO, 2015, p. 84). Heterotopias que podem consistir em “experiências de desterritorialização no território instituído” (GALLO, 2013, p. 10).

2.3.1 Manter a fachada?

Tranquilidade (só) na fachada. Fachada fechada, fechada fachada.

Desgastar a fachada. Desgastar: gastar pouco a pouco.

Gastar a tinta azul que recobre as paredes da escola. Luz, calor, chuva, formigas, aranhas, fungos, crianças gastam a superfície da parede. Tiram o brilho.

Des...gastar, des...vitalizar: diminuir a potência da vida? Tomada pelas angústias, culpa, indignação, ódio, frustrações... Tomada por paixões tristes. Fachada cansada, fechada.

Na profundidade daquela superfície, já gasta, pensar outras vidas. Uma vida esburacada. Expondo o tempo. Mergulhar nas camadas da superfície. Uma fachada já não tão fechada.

Dessa condição, partir para outro lugar. Des-imobilizar-se. Ser movida pelo desejo. Criar possibilidades de nos encontrarmos com “nossa potência de agir e nossa capacidade de sermos afetados” (KASPER, 2004, p. 32). Agir mesmo estando parado. Mover-se nômade: sem sair do lugar. Pensamento que move.

Rachar a fachada. Fachada rachada!

2.3.2 Ser afetado

Ser escravo – poderes estabelecidos têm necessidade de administrar e organizar nossos pequenos terrores íntimos:

Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir. Os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos. O tirano, o padre, os tomadores de almas, têm necessidade de nos persuadir que a vida é dura e pesada. Os poderes têm menos necessidade de nos reprimir do que de nos angustiar, ou, como diz Virílio, de administrar e organizar nossos pequenos terrores íntimos. [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75).

Ser livre – fugir, afetar-se, fazer do corpo e do pensamento uma potência:

Não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação. Fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência. (*ibidem*, p. 75)

Eu ainda estava com um pouco de vergonha. Sou meio antissocial. Ninguém fica atrás de uma criança só porque ela está com doces! (referência à história da Chapeuzinho Vermelho). Surgiram outras coisas daquela conversa. Eu não esperava que ele fosse fazer aquele comentário na frente de todo mundo. **Daí elas choraram com o filme. É um grito de socorro, eles [alunos] querem que alguém os socorra. Eu fiquei sem chão!** Foi um instante que eu não esperava; realmente perdi o “rebolado”. Eu fiquei em palavras.

2.3.3 Rachar

O projeto foi intervenção ao funcionar como máquina de guerra nômade, ao provocar o pensamento, ao intervir nos modos de pensar e realizar ações educativas na escola, ao colocar em jogo o que, como, quando e onde se ensina, quem ensina.

Foi uma proposta de intervenção no currículo escolar, de funcionamento nômade que se insere na organização já presente, na ordem já estabelecida, rachando-a. Intervenção que, inventando outros espaços-tempos, não tem pretensão de substituir – “embora se contraponham ao instituído, coexistem com ele” (GALLO, 2015, p. 85) – mas de desestabilizar, desterritorializar.

Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos (GALLO, 2002, p. 175).





2.3.4 Compor

No início da tarde, os alunos/as chegam animados e exibem pacotinhos de conteúdo não identificado, de diversas cores e texturas. Outros/as trazem ovos, uma bacia de cozinha, uma colher ou uma forma de assar. Ingredientes e utensílios para preparar um bolo de chocolate. A aula de matemática torna-se o espaço-tempo da partilha – cada um traz um ingrediente para contribuir – e da experimentação. Devires-cozinheiros/as, mobilizados em compor, acrescentando, cada um/uma, uma ajuda, um ingrediente, um aprendizado: compondo um bolo-acontecimento.

Em tempo, a professora justifica a proposta da aula fazendo referência a um conteúdo do currículo de matemática: “Eles estão estudando proporções”. E se perguntássemos aos alunos/as o que aprenderam ao invés de nos preocuparmos em saber o que se tentou ensinar? (LARROSA, 2016).

Integrar, conectar, criar aberturas, compor um currículo rizomático.

Na multiplicidade das linhas que o sustentam e, na diversidade de interesses que nele colaboram como reduto de interação entre conteúdos e meio, o currículo de caráter rizomático vai condicionando sua prática numa proposta interdisciplinar que agrega forças (CUNHA; HAMERMÜLLER, 2007, p. 08).

2.3.5 Transversalizar

As professoras contam sobre os (des)caminhos na escolha dos grupos com os quais iriam trabalhar:

Meu tema não era diversidade no início. O meu era na área da matemática. Era [...] educação financeira. É que as meninas queriam o tema, elas tinham escolhido, mas não tinha professor.

E eu queria fugir um pouquinho da área de matemática, que eu pudesse fazer de outra forma.

2.3.6 Indagar: “quem sugeriu isso?”

Em uma reunião pedagógica, no dia de 29 de agosto de 2014, eu fazia anotações em um diário de campo, enquanto a pedagoga da escola iniciava a conversa sobre o projeto, a última pauta da reunião pedagógica²¹:

– *A escola em que estamos não é a escola que eu queria. O formato da escola me incomoda. [...] A escola que queremos não cabe nessa escola que temos.*

– *Precisamos sair da angústia para deixar caminhar com mais suavidade.*

– *Trabalho da equipe pedagógica: ouvir alunos sobre as ideias, porque escolheu o tema etc. [...] É uma grande satisfação ouvi-los.*

Claramente se posicionava defendendo a realização do projeto e dizia o que fazer:

– *Auxiliar a organizar as ideias a partir do que os alunos falam. [...] Apenas uma só palavra indica o que o aluno está querendo dizer. Por exemplo, sobre o tema drogas, os alunos falaram ‘família’...*

Uma professora argumentou:

– *É bem complicado trabalhar na hora-atividade. Eu não vou abrir mão da minha aula, tenho apenas duas por semana.*

Eu anotei uma ideia: “organizar horário especial em dias da semana para atender equipes dos temas do projeto”. Mas quem sugeriu isso?

Cronograma: uma vez por semana, quebrando a rotina. Resistência à rotina, aos modelos, aos formatos pré-estabelecidos.

2.3.7 Acatar uma solução

A manhã na escola começa tranquila, silenciosa, sonolenta. Em pouco tempo, tudo vai acordando: o telefone toca, o portão abre e fecha incessantemente, alunos solicitam materiais, professores reclamam das turmas, familiares questionam as reclamações que são feitas sobre seu/sua filho/a, vassouras ameaçam o sossego de quem trabalha na sala dos professores, a caixa de correio eletrônico da escola

²¹ Anotações em diário de campo.

enche-se com novas mensagens ainda não lidas. Uma delas chama a atenção da secretária. É um convite.

Faltavam poucas semanas para o início da Semana de Integração Comunidade-Escola (SICE), e a programação das atividades mal haviam começado. Não havia consenso sobre o que deveria ser feito. Reunir os grupos do projeto, realizar visitas, apresentar trabalhos? Tudo poderia acontecer. Ou não. Havia, paralelamente, a preocupação com os jogos que aconteceriam na mesma semana: treinar as modalidades esportivas, organizar equipes, torcida, camisetas, bandeira da turma, grito de guerra, evento de abertura, texto a ser lido na abertura, medalhas. A tensão estava presente; a energia estava dividida.

O convite para um ciclo de palestras voltado para os/as alunos/as, vindo de um órgão da prefeitura municipal, parecia ser a solução perfeita para a falta de iniciativas e fôlego para organizar a Semana de Integração. O evento aconteceria em um centro de convenções da cidade. O primeiro dia do evento coincidia com um dos dias da SICE. Inserimos a atividade na programação. O tema era protagonismo juvenil.

2.3.8 Lembrar

O que eu lembro mesmo [...]





Não tinha bicho [....]



2.3.9 Sentir-se presente

Aos poucos, os candidatos que terminavam as provas iam surgindo pela grande porta de vidro do corredor que leva às salas de aula. Entravam em choque com a cena que se desenrolava no pátio da escola. Eles vinham com tensão após participar de uma bateria de testes, e se viam expostos em um espetáculo de palhaços.

No tempo intensivo, em que tudo acontece ou pode acontecer; no tempo da velocidade da vida, mesmo na escola. Naquela tarde, tudo girava. Fluxos. Palhaços chegando, candidatos chegando – alunos da Educação de Jovem e Adultos e não-alunos comparecem à escola para realizar uma prova que possibilita a dispensa dos alunos em disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, caso atinjam a nota mínima. Alunos circulam não chegam, apenas permanecem. Parecem fazer parte daquele lugar, morar ali, fazer dali a sua morada. Os ansiosos candidatos são encaminhados para a sala onde ocorrerá a prova. Os palhaços já chegam palhaços, não falam muito, trazem suas malas e outros cacarecos, que depois, durante o espetáculo, ganhariam vida. Trazem sua irreverência, estremecem o chão da escola e perturbam a tranquilidade mesmo daqueles que estão entre quatro paredes. Com o palco montado no pátio da escola, professores/as e funcionárias procuram organizar rigorosamente os alunos para assistir ao espetáculo, sentados em bancos ou no chão.

Os alunos sentados no chão não sentem desconforto. Desconfortáveis estão os/as professores/as em uma situação como aquela – independentemente onde sentam ou, mesmo, se ficam em pé –, pois estão fora do território da sala, sem a segurança de sua mesa de professor, do amparo do quadro e do giz. O corpo-professoral tenta sair do papel daquele que tudo controla. Deixa de controlar todos, o tempo todo, para também participar, vivenciar o momento, estar presente. Oportunidade no tempo intensivo. Mas quando se dá conta de que está vivo e presente, sente o desconforto, uma tensão entre a abertura possível e aquilo que pensa ser necessário fazer; sente que deve voltar ao seu papel: controlar os alunos, não permitir que se levantem, nem que gritem, nem que riam alto, nem... *Melhor* não permitir. Sabe-se lá onde isso vai dar!

2.3.10 Duvidar

Percorremos o longo caminho até um município distante da região metropolitana, seguindo por uma rodovia movimentada de pista simples e, depois, por um trecho de estrada de terra. Apesar do intenso movimento de caminhões, a região rural de pequenas propriedades e a paisagem cada vez mais verdejante sugeria uma atividade bucólica. Porém, nenhum de nós naquele micro-ônibus alimentava qualquer esperança desse gênero. O caminho não era confortável, tampouco a visita que faríamos. Não era um passeio.

Tudo foi preparado para nos receber. Os pacientes foram reunidos em um auditório, antes da nossa chegada, de modo que não os vimos. O local parecia deserto. Andamos alguns metros após sair do ônibus e paramos sob a sombra das árvores para ouvir as explicações de um dos responsáveis pela instituição, que se encarregou de nos receber. Estávamos ali. Contudo, parecia estarmos assistindo a um vídeo institucional. As casas estavam *lá*, os locais de lazer, *do outro lado*, a horta mantida pelo trabalho dos pacientes *existia*, ainda que não pudéssemos vê-la. Tudo tão distante, tão inacessível!

As cadeiras da frente do auditório, onde teríamos uma palestra sobre o funcionamento da comunidade terapêutica, estavam vagas para serem ocupadas pelo nosso grupo. Atrás de nós, os pacientes já haviam se acomodado e aguardavam. Havia certa gravidade no ar. Os funcionários do local falaram sobre o funcionamento da rotina do lugar, os profissionais que fazem o atendimento multidisciplinar, a vinculação religiosa, as regras de comportamento, a liberdade que os pacientes têm de desistir do tratamento... Algumas alunas pareciam inquietas com o que ouviam e insistiram na questão da liberdade. Duvidaram.

3 COMBATER E DEIXAR FLUIR

Porque essa época deve abrir caminho para outra mais elevada ainda [...] quando introduzir o heroísmo no conhecimento e fizer a guerra pelo pensamento e por suas consequências. [...]

Porque, acreditem em mim! – o segredo para colher a existência mais fecunda e o maior prazer da vida é viver perigosamente! Construam suas cidades nas encostas do Vesúvio!

Envie seus navios para os mares inexplorados! Vivam em guerra com seus semelhantes e com vocês mesmos! (Friedrich Nietzsche. A Gaia Ciência)

Enquanto isso, no “romance de cavalaria às avessas” de Ítalo Calvino: “Cada palavra, cada gesto era perfeitamente previsível, como tudo naquela guerra que durava tantos anos” (2005, p. 08). Palavras e gestos como os de Carlos Magno, ao passar em revista os paladinos do exército da França: “Parava o cavalo diante de cada oficial e virava-se para examiná-lo de alto a baixo [...] e, toc-toc, toc-toc, aproximava-se de outro chefe de esquadrão” (*ibidem*, p. 07).

No exército de Carlos Magno, o jovem Rambaldo – soldado novato que ambiciona vingar o seu pai, morto em combate – pergunta-se se irá manter a coragem na batalha e afirma: “não é com superintendências que me preocupo [...] gostaria de saber como se faz num caso destes [...] quando na batalha está em causa uma questão nossa, uma questão absoluta para nós e só para cada um de nós...” (CALVINO, 2005, p. 16).

Então, chora ao ver o seu ímpeto, coragem e desejo serem barrados pelas linhas segmentárias da burocracia. Chora ao não encontrar espessura, intensidade nem nada “por baixo” dos rituais, da superfície.

Compreendia que aqui tudo caminhava mediante rituais, convenções, fórmulas, e por baixo disso, o que havia por baixo? [...] E, oprimido pela perturbação de tão inesperadas questões, o jovem Rambaldo jogou-se no chão e desatou a chorar. (*ibidem*, p. 21)

Na escola, o que fazemos para manter a coragem? O que há “por baixo” de nossas rotinas e burocracias escolares? Como enfrentamos as opressões? Combatemos? Choramos? Que armas são potentes para enfrentar as estruturas estabelecidas? Em que implica tais enfrentamentos?

Enfrentar e combater com o pensamento, com o processo de pesquisa. Mover o pensamento como em uma frente de batalha, pensamento-combate. Ir para uma batalha por “uma questão nossa, uma questão absoluta para nós e só para cada um de nós”, o que não quer dizer que seja exclusiva, nem pessoal. “O delírio é histórico-mundial, de modo algum familiar” (DELEUZE, 1992, p. 31).

Manter a coragem pode significar implicações nos investimentos do inconsciente e nas máquinas desejantes que têm a potência de fazer fugir e deixar fluir.

Os investimentos de interesse podem ser realmente revolucionários, e, no entanto, podem deixar subsistir investimentos inconscientes de desejo não revolucionários, ou até fascistas. Não existe posição de desejo contra a opressão, por mais local ou minúscula que seja essa posição, que não ponha em causa progressivamente o conjunto do sistema capitalista, e que não contribua para fazê-lo fugir. (*ibidem*, p. 29-30)²²

Combater com o desejo, de modo revolucionário, colocando o mundo em questão, fazendo-o fugir; colocando a escola e os processos educativos em questão, possibilitando novas conexões e cartografias.

Não há eclosão alguma de desejo, em qualquer lugar que seja, pequena família ou escola de bairro, que não questione as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque quer sempre mais conexões e agenciamentos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 94-95)

3.1 Desterritorializar

Esta pesquisa buscou investigar e dar visibilidade à algumas possibilidades de combater as *estruturas estabelecidas*, exigindo da pesquisadora operar produzindo estranhamento, desnaturalização e desfamiliarização, já que, para o nômade “é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 53).

Com esse estranhamento, pode-se, então, desaprender ou aprender o que não sabe; deixar o corpo fluir e viver; cultivar um corpo-pesquisadora; dissolver-se...

²²Félix Guattari em entrevista de 1972 sobre o *Anti-Édipo*, publicada no livro *Conversações*, de Gilles Deleuze.

3.1.1 (Des)aprender

A desterritorialização foi provocada, por exemplo, em uma apresentação de estudantes de licenciatura em Letras, na disciplina de Didática²³. Em um encontro com Barthes²⁴, dialogando com trechos de Clarice Lispector “fico me assistindo pensar”²⁵, fui levada, surpreendida, tomada, mobilizada a pensar. Pensar naquilo que não sei, e mais, em como o trabalho de professor/a pode envolver um *desaprender e*

deixar-me levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. [...] deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos” (BARTHES, 1987, p. 47).

Em outra apresentação, na mesma disciplina, um mergulho, uma apropriação, um roubo, um contágio. Um mergulho nos conceitos, uma apropriação da linguagem, um roubo no modo de mover-agir, contágios no modo de vestir. Vestir o corpo para uma performance. Apresentação-performance: corpos em fuga (OLIVEIRA, 2008; KASPER, 2011), revelando terem sido afetados pelas ideias, mais do que pretenderem reproduzi-las ou explicá-las. O movimento projetado na tela flui e... Corpos em movimento. Performance-presença. Presença que performatiza a palavra, dando-lhe vida.

3.1.2 Corpo-pesquisadora

Para a pesquisa, estive na escola tentando performatizar outro corpo, o da “pesquisadora”; tentando me desapegar do corpo-diretora – mesmo há meses afastada do cargo – e dos modos de estar e habitar aquele território. O fato de eu ir à escola, permanecer lá e, não realizar os depoimentos que haviam sido agendados, não só gerava frustração, como também forçava a minha presença por períodos prolongados na escola. Presença que provocou situações que possibilitaram observar e acompanhar o cotidiano da escola no ano seguinte ao projeto e forçaram desterritorializações do corpo-(ex)diretora-pesquisadora.

²³ Ministrada pela professora Kátia Kasper no primeiro semestre de 2015 e acompanhada por mim como disciplina “Prática de Docência”.

²⁴BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2004.

²⁵LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Já haviam se passado vários meses desde a última vez que eu tinha estado na escola. Nesses meses, estive me dedicando a trabalhar em outra escola como professora de geografia e às disciplinas da pós-graduação, às leituras e à escrita de um trabalho a ser publicado, juntamente com colegas do grupo de pesquisa. Mas o próprio afastamento provocou ansiedade. Eu sabia que meu corpo ainda estava impregnado de hábitos que estabeleci enquanto diretora auxiliar, e que agora estavam em processo de desconstrução. Abandonei a função que ocupei por três anos naquele espaço e criei um corpo-pesquisadora mais atento e aberto, porém não isento nem livre de conceitos, concepções, modos de pensar e operar...

Era uma chuvosa manhã de inverno. Apenas um dos alunos que haviam marcado veio fazer o depoimento. A cada momento, surge uma situação da qual tento me esquivar. Tento me evadir de ajudar com as “coisas da escola”, responsabilidades que não são minhas. “Não posso ajudar, sinto muito”, digo para os outros e, sobretudo, para mim mesma. Mas as situações atraem a minha atenção, tanto quanto eu, em meu corpo-diretora, as atraio. Talvez ativando a microfascista que me habita, desejando estar no controle. Afinal, o “desejo nunca é separável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microinformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semióticas, etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 93). Ficar em sala com uma turma que está sem professor/a? Atender um aluno que está com dificuldade para respirar, ou outra que acaba de vomitar? Chamar a atenção de alunos/as que entram/saem do pátio sem autorização? Ah, os micropoderes! Ouvir reclamações?

O deslocamento colocou tensão, gerou incerteza de como agir, de como estar naquele espaço sem ocupar o mesmo lugar de antes, estabelecer relações outras. Corpo que hesita, sem saber onde e como ser e estar em um espaço em que não possui um papel com contornos bem definidos, não se enquadra em nenhuma categoria, nenhuma classe, nenhum segmento. Contudo, o corpo-pesquisadora carrega marcas de um corpo-diretora, com um tipo de atenção que não é a atenção difusa de quem pesquisa, mas a atenção focada de quem inspeciona, rastreando falhas.

A menor falha dava a Agilulfo a mania de controlar tudo, encontrar outros erros e negligências na ação alheia; sofria duramente por tudo que era malfeito, que estava fora do lugar... Mas, não sendo atribuição dele fazer uma inspeção assim àquela hora, também sua interferência seria considerada um despropósito, até uma indisciplina. [...] Nessa incerteza, parava pensativo: e não conseguia tomar nenhuma atitude; só sentia que incomodava a todos e gostaria de fazer algo para estabelecer uma relação qualquer com o próximo, por exemplo, começar a dar ordens, dizer impropérios dignos de um caporal, ou provocar e dizer palavrões como se faz entre companheiros de pensão. Ao contrário, murmurava alguns cumprimentos ininteligíveis, com uma timidez mascarada de soberba, ou então com uma soberba atenuada pela timidez, e seguia adiante; mas ainda achava que alguém lhe dirigia a palavra e mal se virava dizendo: 'Hein?', porém logo se convencida de que não era com ele que falavam e ia embora como se fugisse. (CALVINO, 2005, p. 14):

A mania e a incerteza de Agilulfo, o cavalheiro inexistente, me faz pensar em mim mesma: controladora, autoexigente, fazendo esforço para estabelecer relações, porém presa a certa arrogância. Estranha posição essa de estar ali e não assumir responsabilidades; e manter essa atitude ao encaminhar o aluno com falta de ar para falar com outra pessoa... ter que se desvencilhar das mãos da pedagoga que suplica para que eu permaneça com os alunos/as em sala... ouvir o desabafo da professora, dizer “sinto muito” e nada mais... apenas ir embora, “como se fugisse”. Procurar se "refugiar" em uma sala, apenas circulando quando necessário.

Havia, naquele momento, com a minha presença enquanto pesquisadora, a preocupação com o modo de estar na escola de maneira a não me deixar levar pelas demandas e emergências do cotidiano escolar. Entretanto, a construção do corpo-pesquisadora-cartógrafa, para além da preparação, se dá no próprio ato de pesquisar, no contato com o campo de pesquisa, na constituição do plano de consistência, nas rupturas que se produzem nessa experiência e o “concreto se atualiza nesses espaços de ruptura” (POZZANA, 2013, p. 329).

3.1.3 Dissolver-se

A preparação do corpo-pesquisadora-cartógrafa pode exigir experimentar os sintomas de uma enfermidade relacionada à linguagem e consistir em uma preparação para experimentar o afastamento dessa linguagem. Tal enfermidade é abordada em um ensaio no livro Tremores, no qual Jorge Larrosa trata da crítica à linguagem presente na

Carta de Lord Chandos, de Hugo Von Hoffmannsthal, publicada em 1902. A carta está datada de 1603, e nela Lord Chandos descreve a seu amigo Francis Bacon os sintomas de uma estranha enfermidade [...] a linguagem estava enferma” (2016, p. 83).

Estar sensível a essa linguagem apodrecida e se afastar dela pode ter como consequência “uma extrema sensibilidade às manifestações da vida. Qualquer coisa que passaria normalmente ignorada e despercebida, que apenas chamaria a atenção, se apresenta a ele com uma força terrível” (LAROSSA, 2016, p. 97).

A linguagem pode nos proteger, manter-nos confortáveis. O afastamento de uma linguagem de palavras vazias poderia nos derrubar de nossa posição segura, que faz “com que nada nos afete, com que nada nos aconteça” (*ibidem*, p. 104). Afastar-se para respirar, buscando liberdade, com a suspeita de que

nossa experiência do educativo só nos acontece mediada ou enquadrada ou enjaulada pelas operações de categorização, de tematização, de ordenação, de desierarquização, de abstração, etc., que constituem as lógicas dos nossos saberes e de nossas práticas. Porém há algo, seja isso o que for, que está fora da jaula e não podemos senti-lo, ou dizê-lo, ou pensá-lo, a partir de uma experiência enjaulada. Talvez sejamos nós mesmos os que estamos enjaulados junto com nossa experiência, e damos voltas e mais voltas sobre nós mesmos, sem nenhum outro, sem nenhum exterior, sem nenhum acontecimento, sem nenhuma surpresa, sem nada distinto a nós mesmos (ou a nossas projeções, ou a nossos desejos, ou ao que já sabemos, ou ao que já pensamos, ou ao que já queremos...) que nos atinja, ou que nos aconteça, ou que nos enfrente. (LAROSSA, 2016, p.105-6)

Experimentei nessa pesquisa uma condição de exposição como a de Lord Chandos, “como se tudo pudesse entrar nele e ele mesmo pudesse entrar em tudo, confundir-se com tudo” (*ibidem*, p. 98). E, portanto, a presença do real me colocou “em contato com a vida” até me dissolver nela. Dissolvi-me porque me senti parte, partícipe, participante. A condição de pesquisador/a me colocou em perigo, expôs-me a uma queda fora de mim. A dissolução se caracterizou como modo de estar, olhar e pensar o espaço liso – espaço no qual um suposto observador externo é incapaz de enxergar, já que o que o olhar procura não é por formas, mas pelas variações das variáveis, as camadas intensivas, espessas (DELEUZE, 1997b).

A exposição e dissolução são condições necessárias à cartografia, que exige atitudes como as de praticar, acompanhar e seguir, e não como as de observar e reproduzir. Operar a cartografia pode dissolver a (o)posição sujeito-objeto de pesquisa; fazer mergulhar no processo, no material, no fluxo, no devir. Reproduzir implica a permanência de um ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. Somos, de fato, forçados a seguir quando estamos à procura das singularidades de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma. Somos forçados a seguir quando escapamos à

força gravitacional para entrar num campo de celeridade; quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair delas constantes. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.40).

3.2 Estremecer

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas. . .

E se riu.

Você não é de bugre? - ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncos maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática. (Manoel de Barros. O livro das ignorâncias)

Busquei privilegiar, na pesquisa, o pensamento de uma educação da atenção, da presença, da inquietude; uma educação da conversação, que nos move, nos mobiliza, nos incita, nos suscita. E dizer da educação com uma voz trêmula e balbuciante, pensando no que diz.

De modo que, busquei, perceber palavras vazias, podres, de uma linguagem que “foi arrasada, aplainada, alisada, mutilada, simplificada, desumanizada, porque foi convertida em uma linguagem dos deslinguados, em uma linguagem de ninguém, sem ninguém e para ninguém” (LARROSA, 2016, p. 86). Uma linguagem que “nos faz sujeitos na medida em que converte em objetos a tudo o que nos rodeia [...] um lugar onde o real foi, por fim, dominado e domesticado, mas ao preço da indiferença, de que nada nos toque”. (*ibidem*, p. 98)

E busquei, portanto, estar atenta à linguagem, desconfiando dela, considerando que “talvez a fala, a comunicação, estejam apodrecidas. [...] O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p. 217).

Foi grande desafio para essa pesquisa, que esboça alguns passos no sentido de compor a escrita pela atenção, inquietude, inventividade. E, assim, estremecer.

Estremecer ao calar, produzindo silêncio, ao estar atenta, ao escrever duvidando da neutralidade, ao ter língua para sentir o sabor das palavras, ao descobrir a força da escrita e das palavras.

3.2.1 Valorar

Hoje é dia de discutirmos valores. Coisa difícil, desgastante, cansativa. Mas sabemos viver sem eles? Todos concordam que é preciso padronizar, para que todos sigam os mesmos valores. Que valores são esses, afinal? O valor das provas que serão aplicadas ao final do bimestre (ou o valor que será atribuído ao que será produzido nas atividades do projeto “A escola que queremos”). Debate importante.

3.2.2 Controlar

Muitas fichas e planilhas foram criadas – de inscrição, de elaboração do projeto, de ações e metas, de avaliação, cronograma, reserva de salas, agendamento de eventos etc. – para organizar o funcionamento do projeto “A escola que queremos”. Depois de preenchidas, foram colocadas em pastas e divididas por categorias. Tanto trabalho na vã tentativa de estabelecer algum controle sobre o que acontecia naqueles bandos.

3.2.3 Capturar

A gravata já me laçou
 A gravata já me enforcou
 Amém
 [...]

 Ela é a força portátil
 Mais fácil de manejar
 Moderna, bem colorida, para a vítima se alegrar
 É um processo freudiano
 Para a autopunição
 Com o laço no pescoço
 E a fé no coração
 [...]

 (TOM ZÉ, 1970)

3.2.4 Quantificar

Contágio, proliferação, movimento turbilhonar, multidirecional. A mobilização para a greve, enquanto devir da minoria. Estado busca quantificar, sobrecodificar o número de manifestantes nas ruas, o número de escolas “paradas”, quantidades e nomes de professores e funcionários em greve. Planilhas são enviadas para serem preenchidas com informações, números, datas, nomes...

Axiomática capitalista: contar, medir, punir, descontar dias não trabalhados... Mas o número numerante é móvel, fogo ambulante.

3.2.5 Ter língua

Após alguns anos em escolas de educação básica, certas palavras tornaram-se familiares ao vocabulário usado entre os profissionais da área: indisciplina, autoridade, diagnóstico etc. Porém, uma delas me intrigava e me causava uma inquietação particular: é que a ideia de “resistência” é muito mal vista na escola. “Resistir”, no contexto da instituição escolar, é sinônimo de “não querer fazer nada”, ou de não se “envolver em um trabalho coletivo”. Mas e se pensarmos que “resistir” é uma atitude, uma opção? Talvez abrissemos possibilidades de escutar algo que esses “resistentes” tenham a dizer. Resistência como máquina de guerra contra os poderes.

3.2.6 Devir-mulher

A sensação é de uma onda de calor, acompanhada de tremores, palpitação arrebatando todo o meu corpo, embaralhando meus pensamentos... sucumbi e levantei o braço para pedir a palavra. Algo precisava ser dito a propósito da “discussão” sobre a violência contra a mulher naquela sala – que reunia quase uma centena de professores/as, funcionários/as, pedagogas e gestores –, algo que não se limitasse a pensar tal problemática no modelo das relações heterossexuais, patriarcais (falocráticas²⁶), circunscritas às instituições da família e do casamento. Meu corpo exigiu que fosse dito – era urgente, mas esperei pacientemente, estudando as palavras que estavam prestes a serem ditas – que mulher não se restringe aos segmentos identitários em relações conjugais: a namorada, a noiva, a esposa. Talvez seja justamente aí, onde começa a violência.

3.2.7 Singularizar X escolarizar

Uma criança, por menor que seja, vive sua relação com o mundo e sua relação com os outros de um modo extremamente produtor e criativo. **É a modelização de suas semióticas, através da escola, que a conduz a uma espécie de processo de indiferenciação.** (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 216)

²⁶ Relações que se sustentam na premissa de que o poder deve ser exercido somente pelos homens. Félix Guattari utiliza o termo para caracterizar a sociedade capitalística, à qual os devires minoritários impõem resistência no âmbito molecular.



3.3 Devir-menor na educação

Toda política é ao mesmo tempo macro e micro, mas só a micropolítica é criadora e revolucionária, só ela vive nas linhas de fuga que fogem do controle, munidas de uma força de resistência. Há linhas de fuga nas escolas que nos arrastem a devires minoritários? Transitamos por elas? Nós a experimentamos? Resistimos aos modelos? (Walter Omar Kohan. O que pode um professor?)

3.3.1 Manifesto

Acreditar no mundo é buscar não se deixar levar pelos mecanismos de controle da vida. Silvio Gallo (2015) lembra-nos do que alertou Deleuze em entrevista a Antonio Negri (DELEUZE, 1992, p. 218): acreditar no mundo implica desejar, suscitar e produzir acontecimentos, “mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície e volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 218). Silvio Gallo acrescenta que “deixamos de acreditar na educação, e simplesmente tocamos as coisas em frente, de modo que tudo permaneça como é” (GALLO, 2015, p. 84).

Acreditar na educação, na sua potência, na sua força e possibilidade consiste em operar produzindo encontros e acontecimentos em um movimento entre o passado e o futuro, em um processo de devir que se produz em um tempo *aiônico* – um tempo intensivo, da experimentação, não cronológico, sem passado, presente e futuro logicamente encadeados.

Acreditar na educação em seus devires-minoritários.

Acreditar na potência micropolítica, a política do cotidiano, fragmentária.

Acreditar em uma educação menor, rizomática, segmentada, que não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade (GALLO, 2002, p. 175).

Acreditar na possibilidade de fugir ao controle e criar.

Acreditar no mundo e na educação pode romper a ordem, subvertendo os modelos dominantes; um devir-molecular, micropolítico, pois “a tentativa de controle social através da produção de subjetividade em escala planetária, se choca com fatores de resistência consideráveis, processos de diferenciação permanente” (GUATTARI, ROLNIK, 1986, p. 45). Resistências que, para Guattari, podem se dar nas dimensões das relações sociais, dos modos de temporalização e de espacialização. O projeto “A escola que queremos” suscitou encontros de ideias, de corpos, de olhares, de desejos... interferindo nessas dimensões de alguma maneira.

3.3.2 Ambição nômade

É justamente através dessa ação das ambições nômades sobre um território excessivamente desconfortável que se inicia uma experiência de resistência, com a qual se engendra um devir singular em um novo plano de experimentação ou composição. (PEIXOTO JUNIOR, 2008)

Pode-se afirmar que o projeto “A escola que queremos”, ao mesmo tempo em que se constituiu como parte do Estado, teve, também, a ambição de atuar como máquina de guerra. Funcionar como uma “pedra nas engrenagens” ao invés do óleo cotidiano (GALLO, 2015).

O desafio de operar nômade na escola se faz “em um movimento que se concretiza a partir de conexões rizomáticas e que se estende em diferentes direções, sempre aberto ao imprevisto” (TRANSVERSAL, 2015, p. 23). Rizoma que é composto por linhas e as linhas de fuga de uma *educação menor* não estão dissociadas da organização escolar, mas plenamente relacionadas a essa educação maior, mesmo que seja para colocá-la em questão.

A *educação menor* se efetua em meio às trajetórias pré-determinadas, divisões em etapas, segmentos bem definidos, espaços fechados delimitados do espaço sedentário. E,

por mais que o trajeto nômade siga pistas ou caminhos costumeiros, não tem a função do caminho sedentário, que consiste em distribuir aos homens um espaço fechado, atribuindo a cada um sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto, indefinido (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 51).

Arriscar perguntar: “É possível permanecer fora mesmo estando dentro? É possível, estando dentro, criar um saber de fora?” (ASPIS, 2015, p. 114). Arriscar pensar o projeto “A escola que queremos” como um “fora da escola”, mas que implica em uma relação com o “dentro”, com o espaço sedentário do aparelho de Estado.

O projeto “A escola que queremos” realizou-se nos movimentos e mudanças dos modos de estar e ocupar os espaços na escola – a qual, com suas práticas sedentárias, fixa salas e horários para as aulas e cria mecanismos até mesmo para controlar a carteira em que cada um/a deve sentar, e deve sentar!

Porém, o funcionamento dos grupos do projeto envolveu fluxos difíceis, ou mesmo impossíveis, de controlar, seguindo em múltiplas direções. Enquanto alguns buscavam materiais para confeccionar cartazes para divulgar artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, outros se reuniam em torno de computadores para produzir uma animação utilizando um software livre, sob orientação de um professor convidado para ministrar um minicurso. Outro grupo, sentado sob as árvores, conversava animadamente, buscando pensar nas ações que iriam realizar, e, pautados pelo slogan “pensar globalmente e agir localmente” – recém ensinado pelo professor que participava do grupo –, logo partiram para a ação, realizando um mutirão de limpeza na escola. Muitos outros haviam saído e seguiam a pé ou em ônibus escolares para destinos distantes ou próximos da escola, e eram recebidos para visitas, palestras e apresentações culturais. Onde tudo isso vai dar?

O modo de operar da máquina de guerra nômade segue os trajetos indefinidos das linhas de fuga, promovendo rupturas e funcionando como uma dobra, que, se deslocada para fazer pensar na escola, está relacionada a um devir-menor na educação, que “tem a ver com desterritorialização [...] É talvez uma saída que leva a entrar novamente no mesmo lugar, que daí já não é mais o mesmo” (TRANVERSAL, 2015, p. 24).

Silvio Gallo aponta como uma das “variações” da *educação menor* aquela que se dá no/pelo trabalho cotidiano do/a professor/a com os/as alunos/as, ou seja, a “invenção cotidiana do fazer pedagógico” (GALLO, 2013, p. 08). Em uma produção voltada à experimentação, a *educação menor* situa-se fora de qualquer lógica de padronização; está para além de qualquer modelo existente ou a ser estabelecido enquanto educação maior – sendo “maior” aquela educação das políticas públicas, em suas várias dimensões, estabelecendo e reproduzindo modelos e palavras de ordem.

3.4 Problematizar

Pesquisei o projeto “A escola que queremos” buscando uma atitude existencial, um olhar afinado para, quem sabe, conseguir “problematizar a sério nossas formas de olhar, de dizer e de pensar o educativo” (LARROSA, 2016, p. 110).

Pensar o educativo problematizando e, também, tematizando a si própria. E dizer o educativo com uma escrita que cria tensões na linguagem (LARROSA, 2011; 2016).

Busquei produzir uma escrita marcada por escolhas éticas, estéticas e políticas. Assumi o ato de escrever como “um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.” (DELEUZE, 1997, p. 11). Busquei, com o processo de escrita, traçar linhas de devir, que sempre estão desviando. E “todo desvio é um devir mortal. Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas” (*ibidem*, p. 12).

A inventividade política na escrita pode criar uma educação que busca vitalidade. Busquei compor o texto por um inventar selvagem na escrita, em uma “rede de conexões imprevisíveis e cambiantes” (GODOY, 2008, p. 176).

Interessa aqui não como categoria analítica, mas como um estilo, um tanto de selvageria que prolifera menos em busca de Paraísos Perdidos, e mais ocupado com a invenção de quantos paraísos uma certa desrazão ou desordenamento forem capazes de inventar (GODOY, 2008, p. 176).

3.4.1 Autoritária, eu?!

Aquele mês de janeiro foi marcado por uma onda de insatisfação e inquietação, por uma sensação de que precisávamos fazer algo; mobilizar mais gente em torno daquilo que nós, da equipe gestora, avaliamos como sendo os desafios da escola.

Havia uma intenção de que o projeto fosse construído coletivamente. Mas uma das professoras que integrou a pesquisa, realizando seu depoimento, alertou para o quanto isso não correspondeu ao modo como as coisas foram conduzidas e aconteceram. *A partir do momento que a ideia é apresentada, já sai da esfera democrática. Ele tem que ser feito. É algo imposto.*

Paradoxo: em busca de relações democráticas na escola, age com autoritarismo.

E se o trabalho na escola se desse no encontro com o outro, sem tentar convencer, nem propor modelos?

Não se trata, pois, de capturar, suscitar a adesão, persuadir, fazer discípulos ou escola, mas do inverso: trata-se de reconciliar o aluno com sua solidão. A tarefa do professor (de filosofia, ao menos) é fazer com que o aluno não sinta necessidade de uma escola, no sentido doutrinário da palavra, isto é, de uma “escola de pensamento” – só assim pode ele estar aberto aos encontros, ao movimento do pensamento. (PELBART, 2005, p. 10)

3.4.2 Rotina

No início do ano, quando houve a primeira conversa para pensar na organização do projeto “A escola que queremos”, a questão mais longamente debatida foi a viabilidade de realizar a proposta dentro da rotina já estabelecida da escola – a “deusa” chamada rotina²⁷.

Você sempre coloca obstáculos. Tudo que foge da tua rotina você sempre quer colocar obstáculos, porque para você é mais fácil colocar obstáculos e dizer que tudo é difícil, que tudo é impossível. *É isso que eu digo sobre a rotina: eu domino a minha rotina; quando eu tenho que sair da minha rotina, eu tenho que pensar algo e repensar algo. Você pode levar um susto e se achar incapaz de fazer tal coisa. Realmente mexe.*

²⁷ Como apontado pela professora Kátia Kasper, a rotina quase como uma entidade utilizada como argumento na instituição escolar para justificar a impossibilidade de mudanças. (Anotações de aula da disciplina Educação e Processos de Criação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR, ministrada no 2º semestre de 2014).

3.4.3 Transtorno de ansiedade

Fu já sou acostumada a sair de sala de aula, mas tem professor que não é acostumado, e esses professores falavam que não gostavam. Dai gerava uma certa ansiedade também na gente, uma insegurança.

Quando a gente vê uma escola tendo um movimento diferente, porque a escola... ela funciona na sua rotina, quando você quebra um pouco a rotina da escola gera uma ansiedade em todo o grupo. Então, eu me senti também ansiosa: 'Será que eu vou dar conta do que está sendo pedido? Até que ponto que a gente vai? Como é que a gente vai conseguir fazer?'

Esses medos podem nos aprisionar, dificultando nossa abertura para o novo, para o inesperado, para o outro. Não se trata de pregar o descontrole, mas de entender que a obsessão pelo controle pode inviabilizar possibilidades de novas experiências, aprisionando-nos nas formas conhecidas. (KASPER, 2011, p. 82)

3.4.4 Suspender o tempo

Em outros depoimentos, ainda, a dimensão do tempo foi destacada: *A gente se bateu nisso, porque era maio e a gente não tinha engrenado ainda. Então a dificuldade também estava aí. [...] chegou um determinado dia tinha alguma coisa para fazer, no outro dia a correria do dia a dia e o pessoal não tinha preparado o microfone [...] A gente não tinha muito tempo. Foi meio que 'salve-se quem puder!' [...] e eu nem pude ir. Eu não sei o que a gente estava fazendo aqui, se era nota, boletim... que nem pude acompanhar.*

As atividades do projeto interromperam a lógica do tempo, de algum modo, pela sua negação e suspensão, como em um jogo. Suspendeu o movimento de inércia, de continuidade, “ao contrário da fixação do calendário, o jogo, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera o tempo, o destrói. Desse modo, brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o “esquece” no tempo humano” (LEITE, 2011, p. 101).

Querer derrubar e fazer tudo de novo é um sentimento que está bem forte dentro de mim. [...] Alguns dias do projeto, eu me realizei quando vi aqueles alunos... eu com um grupo de alunos naquela mesa ali no refeitório, e cada grupo trabalhando... que 'sonho de consumo', poderia ser para sempre! Poderia ser para sempre.

3.4.5 Intempestivo

adj (lat *intempestivu*) 1. Que vem em tempo inconveniente. 2. Fora do tempo azado; inoportuno. 3. Inopinado, súbito.²⁸

A proposição do projeto *em si* pode ser considerada como algo intempestivo, mas o projeto, também, criou aberturas para desencadear pequenas situações – por vezes nem tão pequenas – no âmbito dos grupos. Ações e situações que tomaram alguns de surpresa; sobretudo professores/as, habituados/as com a previsibilidade da rotina e com os debates já esperados provocados pelos conteúdos preestabelecidos no planejamento. Como no caso de uma conversa em que a professora conta que não soube como lidar com os questionamentos dos/as alunos/as sobre direitos e deveres e precisou de ajuda: *eu tive que chamar a [pedagoga]*.

3.4.6 Qualidade da educação

Uma pedagoga com quem trabalhei perguntava com frequência nas reuniões da escola. Era quase uma máxima: “Como queremos ter resultados diferentes se continuarmos fazendo tudo do mesmo jeito?”.

Uma das professoras participantes do projeto falou algo semelhante, apontando a importância de estar aberto a mudanças: *a gente tem que começar a mudar o nosso pensamento primeiro, porque, se você não aceita coisas diferentes, como que vai mudar a qualidade da educação?*

3.4.7 “E deu certo?”

E você gostou do resultado que você teve no final do ano? Você gostou do que viu, ou não?!

Parecia um buraco negro para o qual a nossa conversa sempre convergia. Uma força, uma violência, uma provocação no espaço-tempo do depoimento. A pergunta, disfarçadamente (ou não) retórica, não desejava resposta, afirmava. Afirmava achar que não deu certo?

²⁸Disponível em <michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=intempestivo> . Acesso em 20 abr. 2016.

3.4.8 As ondas do mar

Havia um planejamento, uma intenção naquilo que estava sendo feito, mas a minha expectativa, naquele momento atuando como diretora auxiliar, situava-se em outra lógica que não a dos planos e das metas como um fim em si mesmo. Envolveria uma preocupação com a ética e com a estética: do que, por que e como se pensa e age. A minha expectativa era de gerar abertura para os acontecimentos e para a experiência. Mas, paradoxalmente, a experiência

não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática [...] Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção (LARROSA, 2011, p. 22).

Nos depoimentos, a fala de uma das professoras evidenciou um pouco o conflito, a tensão e a suspeita gerada em torno da proposta quando ela cita que um dos problemas do projeto foi *a falta de critérios para resultados [...] tipo... as ondas do mar, que vão... assim... mas não tem um objetivo de onde chegar.*

De fato, o projeto “A escola que queremos” não tinha definido um “produto final” a ser apresentado pelos grupos – ideia que chegou a ser debatida pelo grupo de professores/as, que pensaram em realizar as apresentações na Semana de Integração Comunidade-Escola, mas descartaram a ideia, visando valorizar o processo em detrimento de um produto. Tal decisão foi percebida pelos participantes: *passou a primavera, passou o final de ano e eu não vi nada e talvez tenha frustrado a expectativa por resultados: não sei o que aconteceu no final. Não sei se ia acontecer também.*

3.4.9 Números

Outra escolha feita no decorrer do projeto foi a de não exigir nem impor critérios para realizar a avaliação. Ao menos, não com objetivo de atribuir notas aos/às alunos/as.

Um longo debate ocupou diversos momentos das reuniões pedagógicas naquele ano: qual valor da nota do semestre será atribuído às atividades do projeto “A escola que queremos”? Um ponto, dois pontos...? Quem dá mais? Três!? Difícil consenso... Até que surge uma ideia: “zero”. E ponto final!

3.4.10 Correndo riscos I

Em 1982, Suely Rolnik, em conversa sobre a opção “reformista” e seu suposto oposto, o de deixar as instituições “de lado e tentar fazer alguma coisa totalmente fora”, diz:

São dois estilos de simbiose com a instituição: um de grude e identificação [...] e outro de repulsa e contra-identificação [...] tanto o ‘alternativismo’ quanto o ‘burocratismo’ refletem um bloqueio da força instituinte, uma impossibilidade de entrega aos processos de singularização, uma necessidade de conservação das formas vigentes. Isso fica mais difícil de ser percebido no caso do ‘alternativismo’, porque ele transpira toda uma ilusão de autonomia e criação. [...] Só que, muitas vezes, quando pensamos ter escapado à caretece, estamos correndo risco de cair em outra, mais dissimulada. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.87)

O projeto esteve *entre* o grude e a repulsa às formas vigentes burocráticas, buscando abrir possibilidades para os processos de singularização mais do que promoção de identidades. Apostou na autonomia e na criação, arriscando criar ilusões e dissimular o conservadorismo.

3.4.11 Motim

Naquela tarde, a professora chegou um pouco atrasada e dirigiu-se diretamente para a sala de aula. Os alunos estavam aflitos, pois, devido à pressa, ela se esquecera de pegar o pacote com os crachás dos “fiscais do intervalo” em seu armário na sala dos professores.

Eles estavam ávidos. Sentiam ter adquirido a maioria, a emancipação, após a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente; e, possuidores da razão e da consciência, assumem “a dupla tarefa de vigiar e ser vigiado, de dominar e ser dominado, de julgar e ser julgado, de castigar e ser castigado, de mandar e obedecer” (LARROSA, 2005, p. 113). Um duplo movimento no qual os “fiscais” eram submetidos às regras, tanto quanto as usavam para submeter aos demais: era para gente ajudar, porque, senão, se a gente ficasse com bagunça no recreio, a gente ia ter que sair do projeto [...] Fez bagunça tem que sair mesmo!

A proposta de organizar um grupo de alunos para serem os “fiscais” no horário de intervalo das aulas do período vespertino – segundo relato da professora que estava com o grupo reunido em torno da discussão e divulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente –, partiu de alunas do período matutino, que compareceram para as reuniões do grupo. Enquanto ela, a professora, auxiliou-os: *Eu fui só abrindo caminho pra elas, conversando com a direção [da escola] para facilitar*, afirmou, referindo-se às ações realizadas pelo grupo. Contudo, para uma das alunas participantes do grupo, segundo seu depoimento, a professora é quem teria proposto a ideia.

Essa pesquisa não tem intenção de apurar fatos, e sim apontar modos como o projeto “A escola que queremos” afetou e ressoou em alguns dos participantes, de modo que importa pensar nos paradoxos que o envolvem, como por exemplo, nessa ação dos fiscais do intervalo, contrariando o movimento molecular e interceptando linhas de fuga. Os fiscais se tornaram sujeitos que efetuam o estriamento do espaço do intervalo ao “estriar o espaço, contra tudo o que ameaça transbordá-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

Quando questionada sobre o significado do critério “bagunça”, surge certa dúvida por parte da aluna: tipo assim, ficar com correria no recreio [...] Desrespeitando as tias: as tias falando, dar as costas e sair andando, assim mesmo que nem escutasse. É ficar com bagunça na fila, precisar a pedagoga vir reclamar para ir pra fila. Quando parecia que estava surgindo um contorno para o comportamento “bagunceiro” na fala da aluna, eis que surge a **contradição**: esse negócio de respeitar as pessoas, a gente respeitou. [...] Fazer bagunça é você tá fazendo bagunça ali, você tá gritando e desrespeitar uma pessoa é... tipo assim: a pessoa tá falando, daí você tá fingindo que nem escuta. As duas é tipo a mesma coisa, tá fazendo bagunça, não tá respeitando.

Então, como estabelecer, definir ou julgar alguém como bagunceiro? Ou as tias ou a gente ia falar. [...] Eu não falava porque eu fazia também! **E o duplo movimento se faz presente quando um dia, um fiscal agrediu uma pessoa, mas os outros ficaram muito bravos. A professora, diante da pressão, conversou com o fiscal-agressor e disse que, se houvesse reincidência, ele não poderia mais ser fiscal.**

O intervalo se apresenta, com todo seu potencial transgressor, enquanto espaço da rebeldia e de efetuação de motim e guerrilha. Ainda que tenha se organizado um movimento para ampliar o controle do espaço-tempo com a ação dos “fiscais”, visando evitar ou impedir os transbordamentos, capturar os sujeitos, uma operação contra o Estado se configura a cada dia, quando o sinal toca, liberando os fluxos que estão contidos nas salas de aula. Desse modo, “dir-se-ia que [nesse espaço do intervalo] uma máquina de guerra ressuscita, que um novo potencial nômade aparece, com reconstituição de um espaço liso ou de uma maneira de estar no espaço como se ele fosse liso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 60).

3.4.12 Perder o controle

O projeto “A escola que queremos” possibilitou rachar e abrir fendas na educação maior pela:

- 1) impossibilidade de se apropriar de grupos (bandos) que se movem em diferentes e desconhecidas direções e velocidades;
- 2) dificuldade de descrever ou mesmo definir o projeto, que só existe em “suas próprias metamorfoses” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 23).

3.4.13 Correndo riscos II

Mas, Félix Guattari, em uma conversa com professores no ano de 1982, alerta para o risco de tornar experiências alternativas em educação um gueto, algo isolado. (GUATTARI; ROLNIK, 1986)

É evidente a potência do “alternativismo” – sejam elas escolas democráticas ou anarquistas (PASSETTI; AUGUSTO, 2008); experiências alternativas ou mesmo outros formatos não institucionais ou apenas desvinculados do Estado (GALLO, 2013). Contudo, Guattari aponta o fato de que podem não “conseguir articular seu espaço de liberdade com o que se passa no campo social, com o que se passa ao nível do Estado” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 100).

O autor acrescenta que, mesmo assim, talvez essas experiências “possam vir a ter uma importância muito grande em outro contexto social, possam vir a ‘nomadizar’, emigrar, mudar de caráter, ser retomadas e reinterpretadas por outros meios” (*ibidem*, p. 101). Desse modo, é possível afirmar que algumas ações e intervenções provocadas pela proposição do projeto “A escola que queremos” podem ter se configurado, aparentemente, de maneira isolada ou desconectada no momento em que se efetivaram, mas possuem a potência de afetar e gerar efeitos em outras esferas.

Ou ainda, podem suscitar outros desdobramentos e fazerem ressoar (com) essas “marcas”, que são “estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo” (ROLNIK, 1993, p. 242), podendo ser (re)atualizadas, engendrando devires, conforme realizamos incessantes conexões.

4 CONTAGIAR: PROCESSOS DE/EM (DE)FORMAÇÕES

*Conhecer por contágio é o devir
outro na vizinhança de outrem.
(Kátia Kasper. Dos corpos
sentados aos gestos em fuga)*

O projeto “A escola que queremos” potencializou o traçado de caminhos para se aprender no contato com outrem, com o desconhecido, com a diferença. *Todo e qualquer trabalho que envolva a nossa convivência com outras pessoas, que a gente tenha que desenvolver algo maior, acima da nossa diferença pessoal, traz um ganho enorme.*

Os processos de formação, se pensados enquanto um devir outro, podem envolver aprender por contágio; podem envolver uma abertura para outros possíveis, pois “a estrutura que outrem confere a minha percepção é justamente a estrutura do possível. Outrem exprime um mundo possível que tem uma realidade determinada, não é apenas uma abstração” (SILVA; KASPER, 2014, p. 721).

Antes do aparecimento de outrem, minha consciência está como que colada ao objeto, inadvertida em relação às partes desconhecidas e despercebidas dele e em relação a outros objetos, outros mundos possíveis. Com o surgimento surpreendente de outrem, rompe-se a harmonia entre minha consciência e o objeto. Outrem me faz vislumbrar mundos possíveis assustadores, porque eu não os tinha previsto, e a afirmação da existência desses mundos joga para o passado o mundo em que eu percebia o objeto. (*ibidem*, p. 722)

Os grupos temáticos do projeto ocuparam o (seu) espaço. Provocaram vibrações. Fizeram sua voz ecoar. Permitiram vislumbrar possibilidades.

Possíveis emergem ao se romper a harmonia dada pela consciência sobre o que deve e possa ser a escola; apontando múltiplas possibilidades do que pode vir a ser. Encontrar na própria educação possibilidades e desvios (LEITE, 2011), nem sempre bem-vindos, causam deslocamentos.

A imaginação, a fantasia e a imprevisibilidade da criança é o que provoca medo [...] também no adulto e na própria escola, nos levando ao mundo do desconhecido, do descontrolado, bastante diferente daquele do adulto normalizado, respeitados das normas e regras sociais, um adulto cidadão, um adulto moral. (LEITE, 2011, p. 99)

Nem sempre a manutenção da ordem e das normas contribui para os processos de formação, ao menos não como estamos pensando a formação: um devir a ser inventado, conquistado, criado. Uma formação que se dá por contágio, ao sermos levados “na onda que os corpos fazem, arrastando-nos para a ciranda” (KASPER, 2011, p. 92). Formar-se e “aprender envolve[m] um processo sobre o qual não se tem controle, tornando-se uma aventura imprevisível, deflagrada pelo contato com diferenças desestabilizadoras de certezas, provocando problemas novos” (SILVA; KASPER, 2014, p. 726).

O contágio pode ser pensado no âmbito da maneira como a participação de um no projeto pode influenciar o outro. Por exemplo, em como o *interesse e entusiasmo [do/a professor/a] na hora de “dar aula” age sobre a gente de uma forma diferente.*

Aprender implica em uma exposição, uma experimentação vital, uma abertura para ser afetado pelas diferenças. Para isso, é necessária certa presença e disponibilidade, um estado de alerta. A possibilidade de uma aprendizagem que se faz para além dos modelos, moldes, padrões, na experimentação. Deslocamento em relação ao já sabido, ao já conhecido, possibilitando uma abertura para a criação. Tal processo envolve riscos, pois não se trata de um caminho traçado de antemão. (SILVA; KASPER, 2014, p. 727)

Abertura para outras possibilidades.

4.1 Singul(ariz)ar

As pesquisas que não apenas denunciam, mas envolvem formas criativas de se resistir ao presente, criando modos de existência singulares, são de grande importância. (Kátia Kasper. Dos corpos sentados aos gestos em fuga)

A singularização não tem meta predeterminada, mas está sempre em mutação, fugindo dos padrões, das expectativas. Efetua-se pelo cruzamento singular de nossa relação com o campo social (língua, sistema econômico, representações), ou seja, se constitui na articulação entre “a maneira como a gente sente, como a gente respira, como a gente tem ou não vontade de falar, de estar aqui ou ir embora...” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 69).

A questão está em como fazer com que se mantenham os processos singulares – que estão quase na tangente do incomunicável – articulando-os numa obra, num texto, num modo de vida consigo mesmo ou com alguns outros, ou na invenção de espaços de vida e de liberdade de criação... (*ibidem*, p. 185-186).

Singular não é apenas aquele que está só, mas aquele que em sua solidão comunga da presença de tantos outros (DELEUZE; PARNET, 1998).

Movimentos em busca dessas alternativas, como talvez tenham sido alguns dos movimentos do projeto, podem ser “um certo momento de transformação, que poderíamos caracterizar como um momento de irreversibilidade num processo” (*ibidem*, p. 186), e que não tem como ser permanente, mas sim, um microprocesso

num determinado campo social, numa determinada época e por um período determinado. E depois, [...] outros processos e outras mutações revolucionárias aparecerão que, de certo modo, vão localizar novos microprocessos em estado nascente. (*ibidem*, p. 186)

4.1.1 Participantes... protagonistas?

A gente começou pensando junto, a gente participou junto, era um grupo bem unido. Aprendemos a trabalhar juntos. A gente teria que funcionar numa equipe, não sendo individual, sendo todos juntos, todos fazendo funcionar. O diferente disso foi estar amarrado que eu [professora] não ia propor! Eu [professora] não entendia nada sobre o assunto que eu fiquei responsável; inverteu a situação, eu não tinha a obrigação de ser aquela pessoa que sabia muito. A gente pensa que os alunos são incapazes, e no fim, a gente se surpreende, porque eles dão as ideias. Tinha um monte de ideias bonitinhas, um monte de ideias legais, tinha umas “nada a ver” também. Eu não esperava que eles [alunos] tivessem tanto conhecimento assim. Com o projeto, você percebe: ‘eu não sou tão ignorante quanto eu imaginava que era!’ Acho que seria [foi] interessante... eles [alunos] se envolveriam [envolveram] mais um com o outro. Isso foi legal, as descobertas deles, o envolvimento. É estimulante para o aluno. Vai de encontro com aquilo que eles querem. Partiu deles a ideia do jornal; a ideia da pesquisa. Todo mundo [do grupo] de literatura queria fazer o teatro aqui na escola. Alguns fizeram os bonecos, alguns ficaram responsabilizados pelo jornalzinho; eu fiz a parte do boneco.

A ação pedagógica e a aprendizagem se afastaram do controle do/da professor/a sobre os/as alunos/as, para a multiplicação dos vetores de ação e interação.

Nesse processo, o/a professor/a é indagado/a sobre o seu “papel”. Larrosa sugere que se ensine uma relação com o texto, marcada pela escuta, pela abertura e pela inquietude, para, então, “manter aberto um espaço em que cada um possa encontrar sua própria inquietude” (2007, p. 147).

Ele [professor] chegou lá e já tinha pesquisado do assunto. Foi isso que eu falei da gente “trazer”, porque o assunto envolve; todo mundo vai se interessando e quer trazer alguma coisa de fora. Foi o que ele fez, trouxe a pesquisa sobre as latinhas. [Uma] menina falou do grupo de refugiados que mora aqui perto, que daria para ajudar. [...] a gente não conseguiu nada e eis que acabou o ano e a gente não conseguiu desenvolver. Mas só esse ganho de conhecimento foi muito forte.

O/a professor/a pode dar a pensar (LARROSA, 2005). Colocar uma matéria em movimento: “não se trata de transmitir uma informação, ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma *matéria em movimento* – a matéria-pensamento” (PELBART, 2005, p. 9)²⁹.

Já em outro grupo, sobre uma das ações realizadas, a professora relatou a maneira como os alunos/as se mobilizavam: *eles se organizavam, eles se responsabilizavam em passar uma lista pegando os nomes, o dia que eles queriam fazer a leitura, que dia da semana era e qual o artigo [do CCN]. [...] Isso partiu deles, essa organização toda foi deles. A professora ainda ressaltou outras ações que foram propostas pelos/as alunos/as, que eles queriam fazer.*

4.1.2 Piratas

... a ideia que movia o grupo aproximava, fazia correr atrás. Eu achei legal a gente ir atrás, a gente correr atrás, só para ter essa noção. [...] A gente correu atrás... a gente correr atrás juntos, como grupo.

Daí a gente começou a correr atrás! [...] a gente estava correndo atrás de algumas coisas.

Movimento e atitude como as de um pirata, que “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25).

²⁹ Pelbart escreve citando Deleuze em entrevista a Claire PARNET (“**L'Abécédaire de Gilles Deleuze**”), realizada por Boutang em 1988 e transmitida em série televisiva a partir de novembro de 1995 pela TV-ART, Paris: Vidéo Edition Montparnasse, 1996. Ver “P de Professor”.

4.1.3 Equações

$$\text{Respeito} = \emptyset \ \forall \ (\text{machismo} \times \infty)$$

(Ou seja, respeito é igual a um conjunto vazio para todo machismo multiplicado ao infinito.)

Para mim é difícil... [...] Eu até falei, [...] me confessei [...] Porque eu trato as pessoas com educação, com respeito, mas querendo ou não, eu sou machista, sabe?

Eu acho que o trabalho foi bom por isso, porque eu acho que eu melhorei como pessoa. [...] Só que tem que aprender muito. Muito, muito, muito...

$$\text{Opinião} \neq \text{História de alguém}$$

É esse tipo de texto que eu não gosto de escrever, sabe? [...] você tinha que pôr a sua opinião. [...] Prefiro mais criar uma história de alguém.

$$\text{Letra ruim} = \text{mau aluno}$$

[...] daí tinha que escrever um texto, quem tinha letra mais bonita. Todo mundo ia comentando, ia ser escrito [por algum/alguma colega] naquela folha para ser entregue.

$$\uparrow Q = \uparrow \text{mau aluno}$$

(Onde “Q” representa a quantidade de movimento.)

Eu não sou bom. [...] Não consigo ficar quieto, eu não sei por quê. [...] Eu acredito assim. [...] Eu digo para mim mesmo.

4.1.4 Rótulos

Aluno diagnosticado com TDAH e rotulado como hiperativo comemora no decorrer do depoimento o seu recorde de tempo sentado, conversando: uma hora.

Não consigo ficar quieto, eu não sei por quê! Eu não fazia nada [nenhuma lição] na sala de aula. Fico correndo dentro da sala. [Quando] não tem o que fazer, eu rolo no chão, engatinho no chão. Quando não tem ninguém em casa, eu saio pela janela, subo em cima do telhado para soltar raia. Eu fico soltando raia o dia inteiro.

Talvez seu temperamento seja tão sanguíneo³⁰ que seus pensamentos sejam levados e atinjam as nuvens. Algo como descreveu Ítalo Calvino, ao criar o personagem do romance já citado que cruzaria o caminho de Carlos Magno e Agilulfo, o Cavaleiro Inexistente: “sabem como é Gurdulu, não presta atenção [...] se esquece, se perde [...] se identifica tanto com o peixe que mergulha.” (2005, p. 25) E mais,

Gurdulu deixou cair ao mesmo tempo todas as peras, que rolaram pelo prado em declive, e ao vê-las descer não pôde fazer outra coisa senão rolar também ele feito pera no relvado e assim desapareceu da vista de todos. (CALVINO, 2005, p. 26)

4.1.5 Grupo do “fervo”

Na época, os colegas [professores] davam risada da minha cara, porque eu fiquei com um grupo que tinha alunos que eram vistos pela escola com aqueles que faziam muita bagunça, faziam muito ‘fervo’, e bem no fim, eles surpreenderam bastante, o “trabalhar com eles”.

³⁰Há quatro temperamentos – sanguíneo, colérico, fleumático, melancólico – segundo Hipócrates, na Grécia antiga. São utilizados por diversos autores contemporâneos, como Rudolf Steiner na Antroposofia.

4.1.6 Individual X Social

Um dos eventos organizados pelo grupo reunido em torno do tema Sexualidade, no projeto “A escola que queremos”, foi uma roda de conversa entre alunas adolescentes do Ensino Fundamental e um casal homoafetivo de alunos do período noturno. A professora que acompanhou a atividade – que aconteceu em uma das salas de aula da escola – afirmou ter ficado satisfeita com a conversa, cujo foco principal ficou em torno de como eles são tratados pelas pessoas quando sabem de seu relacionamento homoafetivo. *Elas [alunas] não estavam querendo saber da vida sexual deles*, afirmou.

O debate em torno da homossexualidade abriu espaço e deu visibilidade para um tema que possui vínculo com o âmbito social, afetando e sendo afetado por ele. Não se tratava de uma questão de âmbito individual. Guattari e Rolnik (1986, p. 75) apontam que as problemáticas de minorias como a dos homossexuais não são

do domínio particular ou menos ainda, do patológico, e sim do domínio da construção de uma subjetividade que se conecta e se entrelaça com problemáticas que se encontram com outros campos, como o da literatura, o de infância, etc.

Uma roda de conversa, uma conversação. Conversação que promoveu o encontro com o outro, com outras vozes. Um espaço de partilha: compartilhar pela oralidade, já que “na voz, o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e que escreve” (LAROSSA, 2016, 72) e que se realiza com uma língua ativa, pessoal, “na qual algo nos aconteça [...] que nunca saibamos de antemão onde nos leva” (*ibidem*, p. 72). Conversação que teve potência de contagiar, mais do que ensinar conceitos e teorias.

4.1.7 Quando eu crescer...

Esse projeto... eu não sei se a intenção era conhecer mais o aluno, o que o aluno pensa da escola, o que ele quer da escola, que o aluno pense o que ele quer para a vida dele...

Quando perguntados sobre o que os motiva a estar na escola, para além da obrigação legal, os alunos são quase unânimes ao dizer que o estudo escolar é o que vai permitir alguma, ou mesmo qualquer, possibilidade de sucesso em um futuro aparentemente distante. Aí, confundem-se sucesso profissional e existencial.

Mesmo que os depoimentos não tivessem o objetivo de investigar e contribuir para pensar temas relativos às pretensões profissionais, pensar nos desdobramentos do projeto provocou, em diversos momentos das conversas, a emergência desse tema. Por mais que o projeto tenha tido um papel de romper algumas rotinas e “modos de fazer” da escola, por vezes parecendo brincar ou não ter uma meta ou objetivo claro, instigou os/as participantes a pensar em sua inserção no mundo. Um espaço... um intervalo.

Problematizou, ainda, a questão de que “a transgressão ao dado *a priori* leva à condição literal de ser burro, ou ainda a de ‘não ser nada na vida’” (LEITE, 2011, p. 103).

Dos alunos com os quais conversei, três afirmaram desejar atuar profissionalmente como atletas de futebol.

Bem no fim, quem não foi na Arena perdeu. Nós entramos quase no campo, só não entramos porque ia ter jogo. Nós íamos entrar no campo. Sentamos lá onde dá entrevista, começamos a falar, tiraram um monte de foto. [...] Falamos sobre futebol [risos]. Começamos a zoar, o carinha ficou bravo porque eu falei assim ‘O Atlético está perdendo muitas rodadas’, ele me olhou com uma cara brava – vamos adiante! [...] Eu falei – só de pensar que um dia eu vou estar entrando aqui como jogador! [risos] Lá eu falei isso!

A visita promovida como uma das atividades do grupo de Esporte e Lazer funcionou alimentando o desejo já presente entre alguns alunos. Eu já fui para o Paraná Clube, mas não deu certo. [...] Meu sonho é ser jogador de futebol.

Mas, para alguns, o sonho parece estar esmaecendo. *Agora estou pensando em ser protético ou professor de educação física. [...] É a profissão da minha mãe, ela estuda prótese dentária. [...] Eu vou para a IFPR de Pinhais [estudar prótese dentária].*

Outros sonhos também foram (re)alimentados. Alguns sonhos empreendedores... *Sabe que agora falando as coisas eu tive uma ideia. Se eu for um inventor, quando crescer, eu posso criar uma agência que nem o professor Pardal das revistas da Disney. Ele não faz/inventa as coisas sob encomenda?! Então eu posso fazer assim também!*

Outros engajados... *É, fiquei interessada em filósofos, ideias atuais... Coisas que eu busco até hoje, mas que eu não tenho maturidade para isso. [...] Ver o conceito de política, algo de filosofia que eu gostaria muito de aprender...*

A escola pôde, com o projeto, provocar a pensar sobre o que se pretende profissionalmente. Mas também criou aberturas para acolher e estar sensível àquilo que se passa na vida, no presente.

Lembro do dia do chá de bebê³¹, que tinha aquelas duas meninas grávidas. Cada professor comentou... a [professora] comentou que ela saiu de casa aos quatorze anos [...] A [outra professora] comentou comigo uns três dias depois que não queria mais ter filhos, mas que, devido ao meu comentário naquele dia [no chá de bebê], pensou em ter mais um filho; tanto é que ela engravidou. [...] É que eu fiz esse comentário que eu achava que a criança tem que ter um irmão, porque nós não vamos estar aqui para o resto da vida; e com quem essa pessoa vai dividir? [...]

Pensar nos desdobramentos do projeto “A escola que queremos” envolveu pensar nas marcas que ele produziu, nos acontecimentos que suscitou, nas experiências que proporcionou.

Naquele dia do chá de bebê, marcou isso: três momentos diferentes: [os comentários das duas professoras] e o [comentário do outro professor sobre] os cinco filhos dele. Ficou marcante isso. Acho que é uma coisa que é o principal da escola, a gente trazer o que é externo... Ficou marcado isso. Acho que é uma contribuição da escola para a vida desses alunos.

Um chá de bebê provocou as várias pessoas que participaram a (re)pensar suas escolhas e trajetórias de vida. Marcou os/as alunos/as adolescentes e, também, os adultos – profissionais da escola e familiares, inclusive a mãe de uma das alunas gestantes que também estava grávida naquele momento. Marcou porque a presença com que cada um/a esteve naquela roda de conversa foi intensa, preocupados/as com as fraldas, mas não só isso. Criou-se uma abertura para ouvir e falar da vida, de suas vidas.

³¹Evento organizado pelos/as professores/as e funcionárias da escola para duas alunas adolescentes grávidas.

4.1.8 Ampliar horizontes



4.2 Fabular

Compete à função fabuladora inventar um povo. Não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletiva de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações. (Gilles Deleuze. A literatura e a vida)

Fabular é criar o que ainda não existe, em uma antinarrativa, pela “ruptura da sequência temporal” (BOGUE, 2011, p. 25).

A fabulação envolve um devir-outro e se dá quando “nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu” (DELEUZE, 1997, p. 13). É uma experimentação no real, (re)organizando o presente, articulando o não-dito, apagando o esquecido e reconfigurando o passado (BOGUE, 2011, p. 23); e a invenção de um *povo por vir*, “um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário” (DELEUZE, 1997, p. 14).

Fabular é “pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”)” (DELEUZE, 1997, p. 15).

Dito de outro modo, a escrita fabuladora supõe uma leitura na qual haja afinidade entre o leitor e o livro. A apelação por essa afinidade é manifesta pelo uso do “nós” – “nós, os solitários”, por exemplo –, apontando para a experiência do leitor em uma comunidade inexistente: “trata-se sempre de uma comunidade dos que não tem comunidade, daquilo que está mais afastado de qualquer forma de seita” (LARROSA, 2005, p. 17).

Fabular – além de devir-outro, da experimentação e da invenção de um *povo por vir* – envolve a criação de uma língua, a desterritorialização da linguagem.

4.2.1 Rir

A cidade de Sofrônia é composta por duas meias cidades. Na primeira, encontra-se a grande montanha-russa de ladeiras vertiginosas, o carrossel de raios formados por correntes, a roda-gigante com cabinas giratórias, o globo da morte com motociclistas de cabeça para baixo, a cúpula do circo com os trapézios amarrados no meio.³²

Rio ao sentir deslizar o carrinho da montanha-russa
Que segue subindo para logo despencar
Rio com a vertigem

Rio ao sentir deslizar o tempo?
Que segue cronológico, linear
Rio com o sinal que marca o intervalo das aulas?
Que nos marca, que interrompe

Rio com o movimento do carrossel
Em múltiplas direções
Caosmo
Rio com suas cores, luzes, sons

Rio com o movimento das crianças na sala?
Inextricavelmente, inexoravelmente móveis, que pretendemos fixas
Cosmo ordenado
Rio com suas cores, olhares, vozes?

Rio dentro da cabine giratória da roda-gigante
Com a expectativa da subida
Rio ao ser arrancada da posição habitual, segura?

Rio dentro da sala de aula?
Com a expectativa do aprender
Rio ao descobrir que o aprender não depende do ensinar?

Rio ao errar o alvo na barraquinha
Atirando cada vez em um alvo diferente
Rio com as tentativas

³²CALVINO, Ítalo. *Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.61

Rio com a aula que foge, escapa, desvia?
 Transmuta objetivos previstos
 Rio com os acontecimentos impensados, impensáveis?

Rio o “riso que está à margem do sério”³³
 Rio o “riso que está no meio do sério”³⁴

A segunda meia cidade é de pedra e mármore e cimento, com o banco, as fábricas, os palácios, o matadouro, a escola e todo o resto.³⁵

Rio como “proteção contra o sério [...]”
 Para não jogar nenhum jogo,
 Para não se jogar em nenhum jogo”³⁶

Rio para compor?
 Compor o pensamento
 Ao “rir-se de si mesmo”³⁷

Rio o riso previsto, programado, programável
 Rio de piadas *prêt-à-porter... prêt-à-rire*
 Planejo o divertido do conteúdo
 Programo o momento, a intensidade do riso

Rio profanando a cultura sacralizada?
 Rio transgredindo moralmente os conteúdos e a grade curricular?

Jogar sem acreditar no jogo
 Ensinar sem acreditar no ensino

Rio no circo
 Com sua tenda de lona

³³Riso “bem situado nos espaços delimitados do ócio e do entretenimento” (LARROSA, 2004, p.169)

³⁴ Riso “que ocupa o sério, que se compõe com o sério e que mantém com o sério estranhas relações; desse riso que dialoga com o sério, que dança com o sério; ou melhor desse riso que faz dialogar o sério, que o tira de seus esconderijos, que o rompe, que o dissolve, que o coloca em movimento, que o faz dançar” (*idem*).

³⁵CALVINO, Ítalo. *Idem*.

³⁶LARROSA, 2004, p.169-170.

³⁷LARROSA, 2004, p.170.

Rio no banco, nas fábricas, nos palácios, no matadouro, na escola?
Com sua arquitetura de pedra e cimento

Uma das meias cidades é fixa, a outra é provisória e, quando termina sua temporada, é desparafusada, é desmontada e levada embora, transferida para os terrenos baldios de outra meia cidade.³⁸

Riso que dança com o sério,
Que faz dançar o sério, que o dissolve,
Destrói certezas

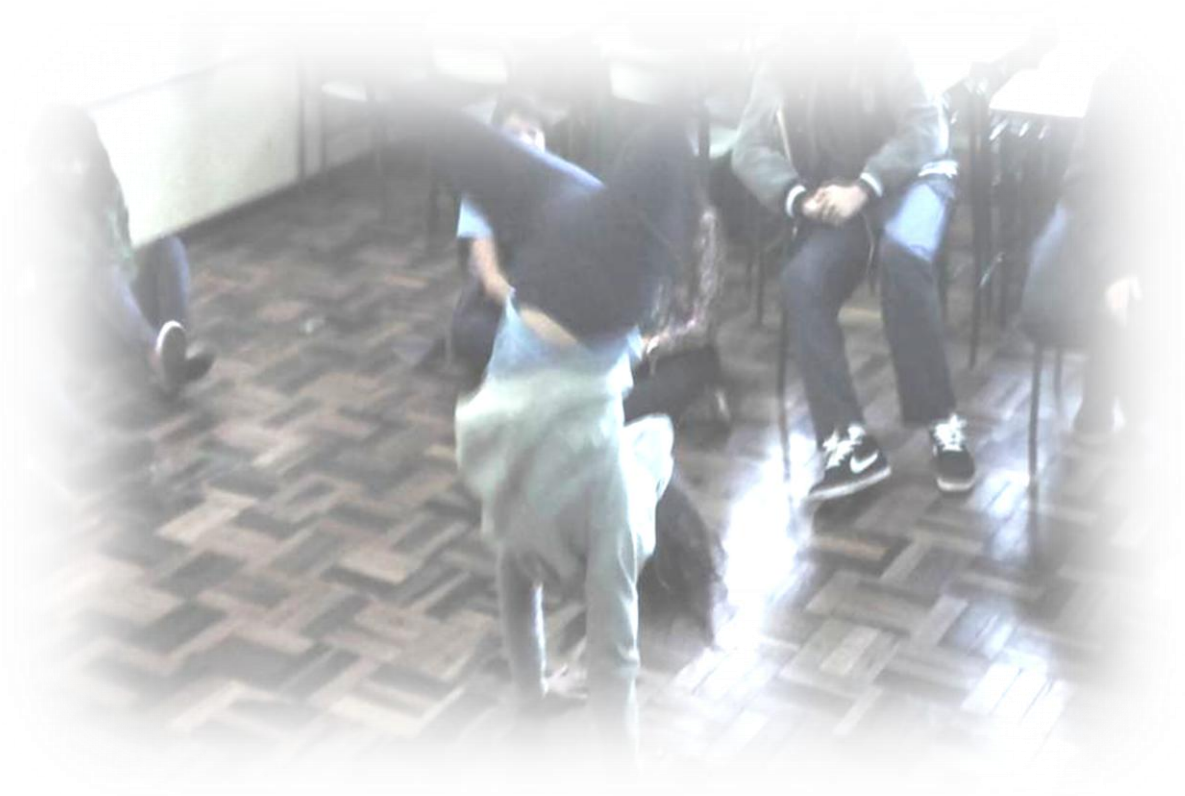
“Riso que se compõe com o sério”
“Sofrônia é composta de duas meias cidades”
“Dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si”³⁹

Sofrônia composta do fixo e do provisório
Meia Sofrônia fica em suspenso
A “esperar que a caravana retorne e a vida inteira recomece”.

³⁸CALVINO, Ítalo. *Idem*.

³⁹ DELEUZE; GUATTARI. **Mil Platôs**, v.5. São Paulo: Ed.34, 1997. p.180.

4.2.2 (Des)equilibrio



4.2.3 (Im)permeabilidade

Era praticamente unânime entre os/as profissionais da escola a importância de proporcionar acesso aos meios culturais. A prática de realizar atividades pedagógicas em espaços externos à escola ou trazendo atividades culturais propostas ou organizadas por outras instituições ou pessoas da comunidade para serem apresentadas e realizadas dentro da escola já estava presente nos anos anteriores. Professores/as propunham visitas, aulas de campo, palestras etc., de modo que, com frequência, a escola mudava sua rotina para organizar as atividades, com apoio dos demais segmentos da escola.

O projeto funcionou como um catalisador dessas ações. Foi como tornar a escola mais permeável e aberta ao que se passa em outras instâncias, externas ao cotidiano escolar.

Como *envolver-se em algo 'maior'*, estabelecendo conexões, ao passo que

outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma 'pedagogia', também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (SILVA, 2002, p. 139)

Mas o fluxo se deu não apenas em um sentido, tendo a escola como receptora de algo; mas, também, no sentido de, com o movimento que foi produzido, apontar, provocar e afetar outras esferas para além dos muros da escola. Em um dos grupos, a professora afirmou que foi legal os/as alunos/as comentarem em casa o que estavam aprendendo com o projeto, fazendo com que algumas mães elogiassem e outras a procurassem para saber do que se tratava, pois ficaram curiosas.

Mas o que salva
A humanidade
É que não há quem cure
A curiosidade.
A curi, a curi
A curiosidade
Inventou, inventou
A humanidade
E o burá, o burá
Buraco da fechadura
É o burá, burá
Buraco da curió [...]

O homem fez o fogo
Fu fu fu, por curiosidade.
O vento sopra vela
Fu fu fu, por curiosidade.
A fada fez a fábula
A bruxa cai de bunda cá;
Eva comeu da maçã
Por curiosidade.
Tudo que nunca foi achado
Ficará também conhecido
Se procurado
Com curiosidade
(TOM ZÉ, 2014)

Não é só o projeto... é o projeto, as pessoas, a história das pessoas; porque a gente aqui... a gente é um monte de vida. [...] cada um é diferente, cada um sente de uma forma diferente. [...] você não pode mudar tudo, [mas] o que a gente vai fazer [fizer] vai mudar muita coisa.



4.2.4 Ir além



Invenções de liberdades atravessando as instituições. Possibilidades que tendem a reaparecer frente à ampliação dos mecanismos de controle e ampliação da obrigatoriedade da escolarização, como “uma heterotopia, uma linha de fuga em direção à vida durante a morte da sociedade” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 100). Ou seja, uma força de resistência

diante da obrigatoriedade da escola oficial tomada como normalidade, da disseminação de escolas e equipamentos escolares, da crença nos direitos das crianças e *adolescentes* administrados pelo Estado [...] (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 99)

As invenções podem se configurar de modo prefigurativo, antecipando as relações que deseja ou acredita; realizando no presente aquilo que deseja para o futuro; vinculando a prática atual aos objetivos ou “fins”, já que ao deixar “a construção de uma ‘sociedade livre’ para depois da revolução”, a batalha já foi perdida” (GORDON, 2015, p. 59). A política prefigurativa é aquela na qual os grupos, bandos, coletivos etc. “são eles próprios a fundação para as realidades que substituirão a sociedade atual” (*ibidem*, p. 59).

Ainda que o projeto “A escola que queremos” tenha sido proposto pela direção da escola – respeitando, e até reforçando, a estrutura hierárquica –, os planos, discussões, decisões e ações foram realizados de maneira descentralizada pela cooperação de grupos de afinidade. Desse modo, a própria organização dos grupos tinha como objetivo articular a prática às pretensões libertárias.

Um dos aspectos que gerou maior conflito nas discussões sobre como viabilizar a realização do projeto na escola foi a opção de permitir a escolha de temas/grupos por afinidade, em oposição à prática recorrente de professores/as, equipe pedagógica e direção definirem previamente temas a serem estudados/pesquisados por cada turma. Os grupos (grupelhos) misturavam alunos/as de diferentes séries e turmas, possibilitando que cada um fizesse a sua escolha da maneira que desejasse.

5 SEGUIR

Seguir, mantendo a coragem, fazendo fugir (os parâmetros, a normalidade) e deixando fluir (o devir).

E, ainda, “lançar-se e chamar os outros à aventura, sem saber o porto a que chegaremos” (GALLO, 2015, p. 88).

*Tem pessoas que ficaram insatisfeitas no final e a gente tem que colocar para fora isso, tem que falar para melhorar! Tem que partir da gente a mudança, isso [o projeto] me ajudou a enxergar que, às vezes, a gente acha que as coisas são impossíveis e... **a escola tem que ir além da sala de aula; tem que ter projetos, mas que abranjam todo o coletivo e comunidade.** A ideia do projeto de trazer assuntos de fora para dentro [da escola] que foi legal. Até deu um ânimo para os alunos. Porque saía da escola... foi divertido parar a aula normal. Mesmo não concretizando nada, conseguiu desenvolver esse lado de “pensar sobre”. **Pensei a escola no momento em que eu estava escolhendo meu tema, no primeiro momento.** Estava gerando um impacto muito forte em todo mundo, era todo mundo ao mesmo tempo focado em fazer algo diferente, em desenvolver algo bom [...] Tudo isso que envolve o todo e esse todo participa da mesma coisa, esse monte de gente virada para vários temas diferentes, mas todo mundo indo atrás de alguma coisa, é uma coisa que mobiliza e que só traz a ganhar para a escola. **A escola não é uma obrigação, é um aprendizado. Se eu não acreditasse, eu não seria professora de escola pública.***

Acreditar, ir além, parar a aula “normal”, pensar a escola, mobilizar, aprender.

Acreditar e seguir nomadizando na educação, ao “criar condições para fazer desse espaço um lugar aberto ao pensar, tomando-o como um território de reinvenção ou de traição em que se apagam os próprios rastros” (MUNHOZ, 2015, p. 23655). Abandonar e desapegar como o nômade, não pretendendo criar novos modelos, evitando “os territórios fixos no qual o pensamento costumeiramente tende a se instaurar” (*ibidem*, p. 23655).

Talvez uma abertura para se pensar a educação como criação possibilite muitas mudanças na escola – lugar do possível e do impossível. Construir essa disponibilidade, estando expostos e vulneráveis ao acontecimento; experimentarmos “um estado de alerta e exposição, que gera a capacidade de escuta do outro, do mundo. [...] Não só deixar-se atravessar pelos imprevistos, mas também produzi-los, operar na imprevisibilidade: arriscar-se” (KASPER, 2011, p.88).

Um pouco como o efeito gerado por uma ação realizada por um dos grupos do projeto: *Era uma coisa que chegava, o negócio vinha assim! Você estava no meio da aula, alguém falava [sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, no sistema de som] e você ficava [pensando]...*

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Jhonny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de; FARIA, Marcelly Camacho Torteli. Educação com esquecimento: conversas, devaneios e criação. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1993.

BARTHES, Roland. **Aula**. (Tradução Leyla Perrone-Moisés) São Paulo: Cultrix, 2004.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. (Tradução de Davina Marques) In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira. (orgs.) **Conexões: Deleuze e Vida e fabulação e...** Petrópolis/RJ: De Petrus; Brasília/DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

_____. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b.

_____. **Cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CUNHA, Cláudia Madruga; HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. A gestão da construção curricular no campus UFPR-Litoral: na perspectiva da filosofia da diferença. **Cadernos ANPAE**, 2007, n.04. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/82.pdf. Acesso em: 07 nov. 2015.

DELEUZE, Gilles. **Lógica dos Sentidos**. (Tradução de Luis Roberto de Salinas Fortes) São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: BALBIER, E. et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. (Tradução de Wanderson Flor do Nascimento) Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em 01 jan. 2016.

_____. **A dobra: Leibniz e o barroco**. (Tradução de Luiz B. L. Orlandi) Campinas/SP: Papirus, 1991.

_____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica.** (Tradução de Peter Pal Pélbart) São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 1 (Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

_____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 2 Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

_____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 3 (Tradução de Aurélio Guerra Neto *et al*) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

_____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 4 (Tradução de Suely Rolnik) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

_____. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. v. 5 (Tradução de Peter Pal Pélbart e Janice Caiafa) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b.

_____. **Kafka: por uma literatura menor.** (Tradução de Cíntia Vieira da Silva, revisão da tradução Luiz B. L. Orlandi) Belo Horizonte: Autentica, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** (Tradução Eloisa Araújo Ribeiro) São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FIGUEIREDO, Gláucia. Experimentar uma *Pedagogia Menor* através do filme “Vermelho com o céu”. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor:** conceitos e experimentações. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

FONSECA, Tânia Mara Galli; COSTA, Luis Artur. As durações do devir: como construir objetos-problema com a cartografia. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25, n. 2, pp. 415-432, mai/ago 2013.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, n. 27 (2), 2002.

_____. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: Ana M. Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção.** Piracicaba: Jacintho Editores, 2007. pp. 21-39.

_____. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais**, n. 36, abr. 2012, pp. 169-186.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. **Reunião Nacional da ANPED**, 36, Goiânia/GO, 2013.

_____. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor:** conceitos e experimentações. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Editora da USP, 2008.

_____. Uma escrita para um combate incerto. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana Oliveira. **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011.

GORDON, Uri. **Anarquia Viva!** Política antiautoritária da prática para a teoria. (Tradução Editora Subta) SL: Editora Subta, 2015. Disponível em: <https://coletivolibertarioevora.wordpress.com/2015/09/28/livro-anarquia-viva-de-uri-gordon-traduzido-para-portugues-e-disponivel-para-download/> Acesso em: 22 nov. 2015.

GRUPO TRANSVERSAL. Uma educação menor. In: _____. **Educação menor: conceitos e experimentações**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. (Tradução Suely Rolnik) São Paulo: Brasiliense, 1985. 2 ed.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

KASPER, Kátia Maria. Experimentações Clownescas: os palhaços e a criação de possibilidades de vida. 412 p. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Dos corpos sentados aos gestos em fuga: estatutos dos corpos em processos de formação. **Revista da Faculdade de Educação** (Universidade do Estado de Mato Grosso), ano IX, n 15, pp.79-98, jan./jun. 2011. Disponível em http://www2.unemat.br/revistafaedcontent/vol/vol_15/artigo_15/79_95.pdf. Acesso em: 24 jul. 2014.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? **Revista de Educação Especial** – Biblioteca do Professor. Ano II – Especial Deleuze pensa a Educação. São Paulo: Segmento, 2008. pp. 48-57.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, pp. 20-28. jan/fev/mar/abr 2002.

_____. **Pedagogia profana**. (Tradução de Alfredo Veiga-Neto) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche & a educação**. (Tradução Semíramis Gorini da Veiga) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.02, jul/dez, 2011. pp. 04-27

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. (Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi). Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/infancia_experiencia_e_tempo.pdf. Acesso em: 29 fev. 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MARQUES, Davina; FIGUEIREDO, Gláucia; GALLO, Silvio. A Função Pedagógica do Educador – Apontamentos sobre Multiplicidade e Diferença. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

OLIVEIRA, Lúcia Maciel B. Corpos que escapam: ação cultural como resistência. **Revista de Estudos Universitários**, v. 34, n. 2, pp. 61-71, Sorocaba/SP, dez. 2008.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: SULINA, 2009.

PASTRE, José Luiz. Ética, estética da existência e educação menor. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. 2 ed. Curitiba: Appris, 2015.

PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. **Singularidade e subjetivação: ensaios sobre clínica e cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras/Editora PUC-Rio, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233851537_SINGULARIDADE_E_SUBJETIVACAO_Ensaio_sobre_clinica_e_cultura. Acesso em: 19 abr. 2016.

PELBART, Peter Pal. Deleuze e a educação. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R. (org) **Afirmando diferenças**. Campinas: Papirus, 2005.

_____. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar comum**, 17, jun 2008. pp. 33-43. Disponível em <http://uninomade.net/lugarcomum/17/>. Acesso em: 17 out. 2015.

ROCHA, Rejane Cristina. As formas do real: a representação da cidade em *Eles eram muitos cavalos*. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n.39, jan./jun. 2012, pp. 107-127. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n39/07.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

_____. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1 n. 2, pp. 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2014.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Editora nova Aguilar, 1994. Disponível em: <https://revistavivelatinoamerica.com/2014/09/22/joao-guimaraes-rosa-o-grande-sertao-veredas-baixar-o-livro-em-pdf/>. Acesso em 20 abr. 2016.

SILVA, Cíntia Vieira; KASPER, Kátia Maria. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. Uberlândia: UFU. **Revista Educação e Filosofia**, v. 28, n. 56, pp. 711-728, jul/dez 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22815/15318>. Acesso em: 17 mar. 2015.

TOM ZÉ. A gravata. In:_____. **Tom Zé (CD)** São Paulo: Estúdio Gazeta,1970.

_____. Salva humanidade. In:_____. **Vira lata na via láctea (CD)** SL: Estúdio Vale do Silício, 2014.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores/as e funcionários/as participantes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsáveis legais pelos/as menores participantes

Termo de Assentimento Livre e esclarecido – Alunos/as participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, do grupo de pesquisa em educação, da Universidade Federal do Paraná, professora Dra. Kátia Maria Kasper e mestrandas Pollyana Aguiar Fonseca, estamos convidando você, que esteve envolvido no Projeto “A escola que queremos” no decorrer do ano letivo de 2014, a participar de uma pesquisa intitulada “*Modos de estar na escola: experimentar, criar, contagiar*”. O objetivo dessa pesquisa é investigar como o Projeto realizado contribuiu para a formação dos participantes, bem como visa contribuir para a reflexão acerca dos modos de realizar a educação na escola básica, investigando aquelas que valorizem as possibilidades de experiência e a construção de sentidos.

Será analisado todo o processo de construção desse Projeto, sendo que serão utilizados depoimentos (com registro do áudio) e poderão ser usadas as imagens que foram tomadas dos(as) participantes dentro da escola e nas demais atividades. No caso de usar as imagens **será preservada a identidade** dos participantes por meio de efeitos de edição. Tanto as imagens produzidas, quanto os depoimentos serão utilizados apenas para finalidades científicas (para apresentação da pesquisa em eventos acadêmicos, publicação de artigos, e defesa pública da dissertação de mestrado). Assumimos o compromisso de garantir uma relação de respeito aos participantes, que não serão expostas a situações constrangedoras durante os registros. Após o término dos registros, o material passará por estudos por parte do pesquisador.

O depoimento será realizado nas dependências do próprio colégio em horário a ser combinado com a pesquisadora, o que levará aproximadamente uma hora de entrevista.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pesquisadores do grupo de pesquisa. No entanto, quando os resultados forem publicados ou qualquer informação vier a ser divulgada em relatório ou publicação sua identidade será preservada e mantida a confidencialidade.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo:

Professora responsável: Dra. Kátia Maria Kasper – UFPR

Pesquisadora responsável: Pollyana Aguiar Fonseca Santos – UFPR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, estando ciente das condições de realização e dos objetivos da pesquisa citada acima, concordo e autorizo a utilização de meus depoimentos e imagens integralmente ou em partes, para a realização das atividades citadas acima, sem restrição de prazos, ficando seu controle vinculado à UFPR, quem tiver a guarda das mesmas – através da assinatura em duas vias deste termo de consentimento livre e esclarecido, do qual receberei uma via assinada, e outra via ficará na posse do pesquisador responsável. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Identificação do participante

Nome: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Vínculo com a escola: _____

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

Pollyana Aguiar Fonseca Santos
(Pesquisadora responsável)

Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, do grupo de pesquisa em educação, da Universidade Federal do Paraná, professora Dra. Kátia Maria Kasper e mestrandas Pollyana Aguiar Fonseca, estamos convidando o(a) menor _____, que esteve envolvido(a) no Projeto “A escola que queremos” no decorrer do ano letivo de 2014, a participar de uma pesquisa intitulada “*Modos de estar na escola: experimentar, criar, contagiar*”. O objetivo dessa pesquisa é investigar como o Projeto realizado contribuiu para a formação dos participantes, bem como visa contribuir para a reflexão acerca dos modos de realizar a educação na escola básica, investigando aquelas que valorizem as possibilidades de experiência e a construção de sentidos.

Será analisado todo o processo de construção desse Projeto, sendo que serão utilizados depoimentos (com registro do áudio) e poderão ser usadas as imagens que foram tomadas dos(as) participantes dentro da escola e nas demais atividades. No caso de usar as imagens **será preservada a identidade dos participantes** por meio de efeitos de edição. Tanto as imagens produzidas, quanto os depoimentos serão utilizados apenas para finalidades científicas (para apresentação da pesquisa em eventos acadêmicos, publicação de artigos, e defesa pública da dissertação de mestrado). Assumimos o compromisso de garantir uma relação de respeito aos participantes, que não serão expostas a situações constrangedoras durante os registros. Após o término dos registros, o material passará por estudos por parte do pesquisador.

O depoimento será realizado nas dependências do próprio colégio em horário a ser combinado com a pesquisadora, o que levará aproximadamente uma hora de entrevista.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pesquisadores do grupo de pesquisa. No entanto, quando os resultados forem publicados ou qualquer informação vier a ser divulgada em relatório ou publicação sua identidade será preservada e mantida a confidencialidade.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo:

Professora responsável: Dra. Kátia Maria Kasper – UFPR

Pesquisadora responsável: Pollyana Aguiar Fonseca Santos – UFPR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL LEGAL DO PARTICIPANTE

Eu, _____, estando ciente das condições de realização e dos objetivos da pesquisa citada acima, concordo e autorizo a participação do(a) menor _____ nesta pesquisa – cujos depoimentos e imagens serão utilizadas integralmente ou em partes, para a realização das atividades citadas acima, sem restrição de prazos, ficando seu controle vinculado à UFPR, quem tiver a guarda das mesmas – através da assinatura em duas vias deste termo de consentimento livre e esclarecido, do qual receberei uma via assinada, e outra via ficará na posse do pesquisador responsável. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do menor a qualquer momento

sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim ou para o menor. Eu concordo voluntariamente em consentir a participação do menor nesse estudo.

Identificação do responsável legal:

Nome: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Parentesco: _____

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

Pollyana Aguiar Fonseca Santos

(Pesquisadora responsável)

Responsável legal pelo participante

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você, que esteve envolvido no Projeto “A escola que queremos” no decorrer do ano letivo de 2014, está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar como o Projeto realizado contribuiu para a formação dos participantes, bem como visa contribuir para a reflexão acerca dos modos de realizar a educação na escola básica, investigando aquelas que valorizem as possibilidades de experiência e a construção de sentidos.

Será analisado todo o processo de construção desse Projeto, sendo que serão utilizados depoimentos (com registro do áudio) e poderão ser usadas as imagens que foram tomadas dos(as) participantes dentro da escola e nas demais atividades. No caso de usar as imagens **será preservada a identidade** dos participantes por meio de efeitos de edição. O depoimento será realizado nas dependências do próprio Colégio em horário a ser combinado com a pesquisadora, o que levará aproximadamente uma hora de entrevista.

O que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário agendar o depoimento e comparecer no colégio no horário combinado (em contraturno) vestindo o uniforme. Antes e após o término do depoimento não será permitida a permanência nas dependências do colégio, exceto para participação em outras atividades extracurriculares. A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo nos seus estudos no colégio.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a pesquisadora (Pollyana Aguiar Fonseca Santos), pelo telefone do colégio (41) -.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____, li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

Pollyana Aguiar Fonseca Santos
(Pesquisadora responsável)

Adolescente participante